

**MARIZA GYRÃO GÓES**

**OS EVENTOS DE AVALIAÇÃO NEGATIVA EM UMA TURMA  
DO ENSINO FUNDAMENTAL DE ESCOLA PÚBLICA -  
ESTUDO MICROINTERACIONAL**

Tese apresentada ao Curso de Pós-Graduação em  
Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina  
como parte dos requisitos para a obtenção do título de  
Doutor em Linguística.

Orientador: Prof. Dr. Paulino Vandresen (UFSC/ UCPel)

Co-orientador: Prof. Dr. Pedro de Moraes Garcez  
(UFRGS)

**FLORIANÓPOLIS**

**2003**

## **TERMO DE APROVAÇÃO**

### **OS EVENTOS DE AVALIAÇÃO NEGATIVA EM UMA TURMA DO ENSINO FUNDAMENTAL DE ESCOLA PÚBLICA - ESTUDO MICROINTERACIONAL**

Tese aprovada como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Lingüística, no Programa de Pós-Graduação em Lingüística da Universidade Federal de Santa Catarina, pela seguinte banca examinadora:

---

Prof. Dr. Paulino Vandresen  
( Orientador – UFSC/ UCPel)

---

Prof. Dr. Pedro de Moraes Garcez (UFRGS)

---

Profa. Dra. Ana Cristina Ostermann (UNISINOS)

---

Profa. Dra. Edair Maria Görski (UFSC)

---

Profa. Dra. Izete Lehmkuhl Coelho (UFSC)

---

Prof. Dr. Fábio Lopes da Silva (UFSC)

**Florianópolis, dezembro de 2003**

**Prof. Dr. Heronides Maurílio de Melo Moura**  
**(Coordenador do Curso de Pós-Graduação)**

## AGRADECIMENTOS

Ao Professor Paulino Vandresen, muito mais que orientador, um grande amigo, meu porto seguro em todos os momentos, do início ao final do curso. Tenho orgulho de ter sido acompanhada por um sociolinguísta do seu gabarito.

Ao Professor Pedro de Moraes Garcez, por todas as orientações, pela amizade, por acreditar em mim e contribuir para o meu crescimento pessoal e profissional. Acredito que a constituição de um pesquisador tenha dois pilares principais: o conhecimento científico e a grandeza como ser humano. Ao Pedro, minha admiração pelo pesquisador que é.

À coordenação, aos professores, colegas de estudo e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Linguística. As dificuldades enfrentadas no final não me impedem de reconhecer o alto nível de um curso que é assim pelas pessoas que o compõem.

Muitos torceram pelo sucesso desta caminhada, mas agradeço especialmente a algumas amigas: Aline Emílio, Clara Dornelles, Renise Zaniboni, Rose Reynaud e Roseli Búrigo. Sua amizade me ajudou a chegar ao destino.

Ao Professor Eurico Back, exemplo de vida.

Ao Décio, companheiro de sonhos, lutas e esperanças.

À doce Emília, minha mãe, e aos meus irmãos, pelo suporte e carinho.

Aos alunos que tive até aqui e me ensinaram a ser professora.

Aos meus filhos – Rafael, Fernando e Mariah – pela compreensão e apoio de sempre, mas principalmente durante esta etapa. Um dia, eu dei vida a vocês. Desde aquele momento, são vocês que me dão a vida todos os dias.

Do fundo do coração, obrigada a todos!

Dedico esta pesquisa a Felipe Bragança Gyrão, por sua imensa capacidade de superar dificuldades. Meu querido irmão, não houve despedida, mas certamente haverá reencontro.

## SUMÁRIO

RESUMO .....	vii
ABSTRACT .....	vii
RÉSUMÉE .....	ix
1. ESTUDO DAS AVALIAÇÕES NEGATIVAS EM UMA SALA DE AULA DO ENSINO FUNDAMENTAL .....	10
2. PERCURSO TEÓRICO .....	14
2.1 Preconceito Lingüístico e Social .....	14
2.2 Dificuldades de Aprendizagem .....	16
2.3 A Perspectiva Interpretativa e a Sociolingüística Interacional .....	25
2.4 Conversa Cotidiana e Discurso Educacional .....	30
2.5 As “Seqüências <i>IRA</i> ” e os “Movimentos de Revozeamento” no Discurso Educacional .....	36
3. DE VOLTA AO COMEÇO .....	42
3.1 Os Laços entre a Pesquisadora e a Comunidade Escolar .....	42
3.2 História da Comunidade .....	44
3.3 A Escola e o Início da Pesquisa de Campo .....	46
3.4 A Sala de Aula .....	47
3.5 As Aulas na Turma Escolhida .....	49
3.6 Perguntas que Nortearam a Pesquisa .....	51
3.7 A Organização do Material .....	53
3.7.1 Etapas de Erickson e Shultz .....	53
3.7.2 Do Material aos Dados .....	55
4. O EVENTO DE AVALIAÇÃO NEGATIVA .....	59
4.1 A Constituição de um Episódio .....	59
4.2 Ligações entre o $E_{45}$ e outros Segmentos Interacionais do Mesmo Dia ..	66
4.3 Principais Pontos do Conjunto de Episódios Delimitados nesta Interação .....	70

4.3.1 O Modo como a Avaliação Negativa Foi Realizada .....	71
4.3.2 A Fonte do Problema .....	73
4.3.3 Limites dos Episódios .....	77
4.3.4 A Relação entre os Episódios sob Enfoque e os Segmentos Interacionais Próximos a Eles .....	79
4.3.5 Os Personagens .....	83
4.3.6 Reações à Avaliação Negativa .....	85
4.4 A Constituição de um “Evento de Avaliação Negativa” .....	90
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	107
6. HISTÓRIA DESTA PESQUISA .....	110
7. REFERÊNCIAS .....	121
8. ANEXOS .....	124

## RESUMO

No presente documento, relato a pesquisa realizada na 4ª série do Ensino Fundamental de escola pública, localizada na periferia da cidade de Criciúma-SC. Em meio ao que acontece naquela sala de aula, focalizo um movimento conversacional em que um ou mais participantes do grupo avaliam outro(s). Considerando o fato de ser a professora quem predominantemente avalia, o caráter dessa avaliação, a frequência com que acontece tomando um tempo significativo das aulas, e, por outro lado, o propósito principal de quem participa sistematicamente de uma sala de aula – promover a aprendizagem, a primeira leitura desse movimento é a de que ele estaria incluído entre os “episódios de correção” (SCHEGLOFF, JEFFERSON e SACKS, 1977). Sob o ponto de vista ético, seria uma “correção alheia”, feita no espaço institucional da sala de aula, com o objetivo de corrigir procedimentos supostamente incorretos para conduzir os alunos à aprendizagem. Seguindo esse raciocínio, tais episódios poderiam ser comparados aos “movimentos de revozeamento” (O’CONNOR e MICHAELS, 1996), em que os professores reformulam certos enunciados dos alunos, mesmo aqueles que destoam do objetivo principal, de modo a valorizar, de alguma forma, toda e qualquer contribuição, para tornar mais produtivo o trabalho em grupo. Entretanto, nos movimentos conversacionais aqui focalizados, acontece o oposto: enunciados e ações são desvalorizados. Além disso, diferentemente dos episódios de correção, neles não predomina a correção lingüística, mas, por meio de uma avaliação negativa, o professor destaca determinadas ações de um ou mais participantes da turma, sem que essa avaliação seja seguida pela proposição de ações que substituam aquelas que foram negativamente avaliadas. Por isso, mudando a visão ética inicial sobre tais movimentos conversacionais, eles foram tratados como “eventos de avaliação negativa – EANs”. Para chegar a uma compreensão sobre tais movimentos, foi necessário realizar um percurso em busca da visãoêmica, do seu sentido para os participantes da turma, ligando-os à necessidade de manutenção da autoridade da professora como suporte principal do que para eles constitui uma sala de aula, seus pilares de sustentação. Assim, relato neste trabalho as etapas da pesquisa que me conduziram aos EANs e descrevo como eles se constituem; aponto suas diferenças em relação aos episódios de correção e aos movimentos de revozeamento; e destaco as características que me possibilitaram o estabelecimento de uma ligação entre tais episódios e a manutenção da autoridade do professor. A importância desta pesquisa qualitativa fundamentada na Sociolingüística Interacional está em delimitar e descrever um evento de uma interação específica, com o objetivo de mostrar o valor das ações realizadas por todos os participantes na determinação do que acontece, a partir das expectativas que eles têm em relação à interação e do sentido que atribuem a ela.

## ABSTRACT

In this work I show the results of a research made in a 4<sup>th</sup> degree class of a primary public school located in a suburb of Criciúma, Santa Catarina State (Brazil). In the classroom I have focused a conversational action in which the teacher calls the attention of his students. Considering the negative evaluation character, the evaluation being made by the teacher, the frequency and the main purpose of those who participate systematically of a classroom – learning promotion, the first lecture of this action is that it would be enclosed among the “correction episodes” (SCHEGLOFF, JEFFERSON and SACKS, 1977). Under an ethic approach it would be an “other-correction”, made in the institutional space of a classroom, aiming to correct those procedures of students which are considered incorrect in order to lead the pupils to learning. In this case such episodes could be compared to “*revoicing* movements” (O’CONNOR and MICHAELS, 1996) in which teachers reform statements of his students, correcting them, amplifying them and retaking the focus of the discussion in order to add some value to any participation so that the work of the team can be more productive. Even in case a certain speech or procedure does not match the main purpose, the participation is in some way considered worthy. However, in the conversational movements under analysis the opposite can occur: statements and actions are not considered worthy. So such conversational movements have been called “negative evaluations episodes – NEEs”. In these episodes the linguistic evaluation is not dominant but through a negative evaluation the teacher underlines certain actions of one or more members of the group and this evaluation is not followed by a series of forms which can replace those negatively evaluated. I search the real sense of those actions for the members of the class (emic vision) linking them to the need of the teacher authority maintenance as a main support of what for the participants is a classroom, their support pilasters. So I show here in this work the phases of the research which have led to such episodes; I describe the NEEs; pointing out their differences regarding the correction episodes and the *revoicing* movements; underlining the patterns which allowed to link those episodes to the teacher authority maintenance. The importance of this qualitative research based on Interactional Sociolinguistic is to show the value of actions done by the participants in determining what happens from the expectations they have regarding the interaction and the meaning they give it.



## RÉSUMÉE

En ce travail je présente les résultats d'une recherche faite dans une classe de 4<sup>ème</sup> année de l'enseignement fondamental d'une école publique située dans la banlieue de Criciúma, État de Santa Catarina (Brésil). Entre tout ce qui arrive dans cette salle de classe je me suis concentré sur une action de conversation dans laquelle le professeur appelle l'attention de ses élèves. En prenant en compte son caractère d'évaluation négative, le fait d'être le professeur celui qui évalue, la fréquence et le propos principal de celui qui prend part systématiquement d'une salle de classe – promouvoir l'apprentissage, la première lecture que je fais de cette action est celle de son inclusion dans les "épisodes de correction" (SCHEGLOFF, JEFFERSON et SACKS, 1977). Sous le point de vue de l'éthique ce serait une "correction fait par autre", réalisée dans l'espace institutionnel de la salle de classe, ayant pour but la correction des procédés des élèves pris comme incorrects pour les amener à l'apprentissage. Dans ce cas ces épisodes pourraient être comparés aux "mouvements de *revoicing*" (O'CONNOR et MICHAELS, 1996), dans lequel les professeurs reformulent les énoncés des élèves en les corrigeant, en les amplifiant, en reprenant le cible de la discussion, de façon à valoriser toute participation à fin de rendre le travail en équipe plus productif. Pourvue qu'une certaine conversation ou conduite s'éloigne du but principal, la participation est quand même valorisée. Pourtant, dans les mouvements de conversation observés il arrive justement le contraire: des énoncés et des actions sont dévalorisés. Alors, ces mouvements de conversation ont été appelés "des épisodes d'évaluation négative" – EANs. Au contraire des épisodes de correction, dans ceux-là ne prédomine pas la correction linguistique, mais à travers une évaluation négative le professeur souligne certaines actions d'un ou de plusieurs participants du groupe et cette évaluation n'est pas suivie de la présentation de formes qui puissent remplacer ce qui a été évalué négativement. Je cherche le sens qui ont ces actions pour les membres du groupe (vision émique), les liant au besoin de maintenir l'autorité du professeur comme soutien principal de ce qui pour eux représente une salle de classe, ses pilastres de soutien. Donc, je présente ici les étapes de la recherche qui ont conduit à des tels épisodes; je décris les EANs; en indiquant ses différences par rapport aux épisodes de correction et aux mouvements de *revoicing*; on soulève les caractéristiques qui ont permis l'établissement d'une liaison entre des tels épisodes et le maintien de l'autorité du professeur. L'importance de cette recherche qualitative fondée sur la Sociolinguistique Interactionnelle se trouve dans le fait qu'elle démontre la valeur des actions réalisées par les participants vis à vis de la détermination de ce qui arrive à partir des attentes qu'ils ont à l'égard de l'interaction et du sens qu'ils lui attribuent.

## **1. ESTUDO DAS AVALIAÇÕES NEGATIVAS EM UMA SALA DE AULA DO ENSINO FUNDAMENTAL**

São inúmeras as razões que conduzem à pesquisa, nos diversos campos do conhecimento. No caso deste trabalho, o ponto de partida, o que move a sua realização é o interesse por um “acontecimento no mundo”, ligado a questões de linguagem, educação e sociedade.

Desde que a instituição escolar se tornou “acessível” em termos de vagas para as camadas populares, o debate sobre os problemas que alunos e professores enfrentam tem sido constante, girando em torno de velhas e novas questões, produzindo avanços significativos, mas ainda distante de respostas que levem-na a ser, de fato, acessível e competente na tarefa de viabilizar a aquisição dos conhecimentos existentes e possibilitar a construção de novos.

Embora tenhamos uma tendência cultural de atribuir a responsabilidade por nossas dificuldades cotidianas, vividas localmente, à conjuntura mais ampla, seja municipal, estadual, nacional ou mundial, o peso dos processos macrosociais na constituição do contexto em que estamos inseridos é inegável, mas não dá conta da complexidade do assunto. Se assim fosse, não haveria espaço para a singularidade e, em última análise, para as diferenças e os efeitos que produzem em cada situação de vida. E todos sabemos que as diferenças existem, apesar de muitas vezes não as percebermos!

O ser humano é social. Ele vive, comunica-se e interage com os outros. Nos momentos de interação, ocorre a interferência de fatores macro e microsociais. É nos últimos que se situa o objeto deste estudo, que buscará os subsídios teóricos e metodológicos da Sociolingüística, tomando o ensino como um sistema social de interação possibilitado pela linguagem.

Na linha teórica da Sociolingüística Interacional, duas questões centrais para a compreensão do processo de escolarização compõem o foco de análise: a

linguagem, que perpassa todas as disciplinas do currículo escolar, assim como o que fazemos, pensamos ou dizemos; e a interação, a construção coletiva das diversas situações vividas cotidianamente, a interdependência dos seres humanos, seres sociais.

Em geral, a perspectiva dos estudos sobre as escolas está fundamentada no fato de elas constituírem uma instituição social. Tais estudos priorizam as questões macrossociais ou externas em relação àquele espaço. Olham-no de fora para dentro, e, assim, baseiam-se em pontos que as escolas compartilham entre si, como os papéis a serem desempenhados por professores e alunos, as concepções sobre o processo ensino-aprendizagem. No entanto, embora haja uma instituição social chamada escola, composta por inúmeras unidades que, em cada lugar e a cada momento, a representam, no interior de cada uma delas, existe um universo diferente de pessoas que a constroem cotidianamente. Por isso, o interesse em um recorte específico da interação de uma dada sala de aula justifica-se, na medida em que demonstre a importância de ações cotidianas na determinação do que acontece naquele espaço institucional.

Assim, este é um estudo microetnográfico, em que descrevo um episódio no qual um ou mais participantes avaliam negativamente outro(s). A ação de avaliar desencadeia uma sequência de outras ações a ela diretamente ligadas. Em decorrência dessa avaliação, o piso conversacional e o enquadramento em que ela ocorre se tornam o foco de atenção de toda a turma. Por se tratar de avaliação realizada em uma sala de aula, examino se o seu sentido está ligado à correção de determinadas ações para que sejam substituídas por outras. No entanto, pelas características apresentadas nos episódios constituídos por esta turma a partir da avaliação negativa, não é isso que ocorre. Proponho, então, que eles tenham um sentido mais amplo, ligado à manutenção da autoridade da professora, elemento fundamental para a construção cotidiana da ação comunicativa em sala de aula.

Como a maior preocupação deste trabalho está na interação desenvolvida em uma sala de aula, inicio o relatório pela revisão dos caminhos seguidos por pesquisadores na compreensão das dificuldades de aprendizagem das crianças

atendidas pela escola pública em diferentes contextos, mas restrita ao âmbito dos estudos sobre linguagem, educação e sociedade, com destaque para as pesquisas interpretativas. A partir dessa visão geral direcionada ao ensino público, destaco o espaço limitado da sala de aula, o discurso produzido por seus participantes, estabelecendo um paralelo entre a conversa cotidiana e o discurso institucional para entender como esse discurso se estrutura. Como o meu objetivo neste estudo é um segmento discursivo de determinada sala de aula, focalizo as principais unidades que compõem esse discurso, buscando uma relação entre os movimentos estudados aqui e um outro movimento de sala de aula, o revozeamento. Essa revisão bibliográfica é feita no capítulo 2.

No terceiro capítulo, apresento o percurso seguido na realização do estudo, guiado por um conjunto de perguntas, desde o retorno à escola para a pesquisa de campo, passando pela etapa de levantamento e sistematização dos dados, até a “descoberta” dos episódios de avaliação negativa e de suas características.

A descrição e análise dos episódios sob enfoque, e os principais pontos levantados no conjunto das ocorrências constam do capítulo quatro, bem como a discussão sobre o seu sentido, considerando as questões principais relativas a eles.

No capítulo 5, abordo as semelhanças e diferenças entre salas de aula e finalizo com um relato (capítulo 6) sobre o que vivenciei como pessoa, professora e pesquisadora durante a realização do trabalho. O destaque dado à história desta pesquisa se deve principalmente a três questões: em primeiro lugar, porque a linha teórica possibilita a inclusão de um capítulo dessa natureza; em segundo, porque os obstáculos enfrentados não impediram a conclusão do trabalho; em terceiro, porque o interesse no assunto sob enfoque está diretamente ligado à trajetória pessoal e profissional da autora.

Ainda se faz importante destacar os documentos anexados a este relatório. A aerofoto da vila, a planta da escola e a localização dos participantes na sala de aula (anexos 1, 2 e 3) buscam principalmente retratar o percurso feito na pesquisa de campo, tendo em vista um estudo microetnográfico. Depois, o relatório

de uma das fitas (anexo 4) mostra a última etapa das sessões de revisão, antes da elaboração de fichas individuais de cada evento. Por último, incluo um quadro sinóptico de todos os eventos encontrados, com suas características (anexo 5), como resultado de todo o trabalho de delimitação e organização dos dados, além das convenções de transcrição (anexo 6).

## **2. PERCURSO TEÓRICO**

Este capítulo retrata o caminho que percorri, de uma visão ampla sobre a instituição escolar ao recorte de episódios recorrentes em uma sala de aula de escola pública – partindo de uma visão ética em busca da visãoêmica. A redução do espaço e do grupo investigado passou pelas diversas etapas que passo a relatar agora. Início pelo preconceito lingüístico e social, disseminado em diversas de nossas interações cotidianas. Em seguida, apresento uma compreensão sobre o percurso feito pela Sociolingüística em relação às dificuldades de aprendizagem das crianças atendidas pela escola pública. Depois, estabeleço um paralelo entre a conversa cotidiana e o discurso educacional e, nele, destaco as seqüências “Seqüências *IRA*” e os “Movimentos de Revozeamento”.

### **2.1 Preconceito Lingüístico e Social**

Marcos Bagno, pesquisador brasileiro que tem contribuído efetivamente na divulgação das investigações sociolingüísticas, aponta quatro elementos formadores do preconceito lingüístico em nossa sociedade: a gramática, o ensino tradicional, os livros didáticos e os “comandos paragramaticais” (programas que se propõem a nos ensinar como “falar corretamente” a nossa língua) (BAGNO 2001, p. 76). Os três primeiros fazem parte do cotidiano escolar e o último é veiculado principalmente pelos dois maiores rivais da escola, em termos de atrativos e capacidade de absorção do tempo das crianças: a televisão e o computador. Assim, é na escola, por onde quase todos passam desde cedo, e por meio da mídia em geral, especialmente da televisão, que o preconceito lingüístico começa a ser desenvolvido.

Além disso, o autor salienta um dos grandes resultados das pesquisas sociolingüísticas: que o alvo maior do preconceito não é a linguagem, mas os

falantes de determinadas variedades lingüísticas (BAGNO, 2001, p. 42-43). Quando aborda a crença existente entre nós de que a aprendizagem da “norma culta” é o único caminho para a ascensão social (um dos mitos do preconceito), Bagno cita os professores de português (2001, p. 69-70), cujo conhecimento não impede nem atenua o fato de viverem um processo de proletarianização acentuada, assim como ocorre com todos os profissionais do magistério (cf. ENGUITA, 1991, p. 41-61). Seguindo essa linha, o autor nos leva a concluir que o preconceito não é lingüístico, mas social. De qualquer forma, a escola é um dos lugares em que ele começa a se desenvolver, mostrando uma contradição entre os objetivos institucionais pretendidos e a realidade realmente alcançada. E, sendo social, porque o alvo não é a linguagem, mas grupos de falantes, não se restringe ao ensino da língua, mas perpassa todo o cotidiano escolar, via currículo oculto, incluindo o que alunos e professores produzem em conjunto, em cada sala de aula. E se traduz em ações, formas de comportamento, enunciados, silêncios, gestos, posturas, expectativas em relação ao trabalho, histórias pessoais, experiências, situação de vida – envolve sociedade, linguagem e cultura.

Embora a construção do conhecimento e a preparação para a cidadania se dêem numa multiplicidade de ambientes e nas relações entre as mais diversas pessoas, a escola é idealisticamente o espaço criado pela sociedade com essas finalidades – instituição escolar. Algumas vezes, quando professores e alunos se encontram numa sala de aula, tais objetivos são atingidos, mas para que isso aconteça é preciso haver um acordo de interesses entre os participantes nessa direção, não pelo que eles dizem fazer, mas pelo que realmente fazem. Em outras situações, entretanto, chega-se a resultados diferentes ou não desejados, pela dificuldade de comunicação entre as pessoas, inclusive gerando conflitos. Afinal, a sala de aula também é espaço de ação humana, é lugar de interação, para onde cada um vai levando as vivências de outros espaços, que transparecem no significado de cada acontecimento e na ação resultante dos significados extraídos do contexto.

Como o objeto deste estudo, o “evento de avaliação negativa”, é um recorte feito no discurso de uma sala de aula específica, busco entender as razões de

sua ocorrência, pressupondo que estejam ligadas, de algum modo, às expectativas dos participantes em relação às atribuições de alunos e professores; mais especificamente no que diz respeito à constituição da autoridade do professor, um dos pilares de sustentação do cenário, do modo concebido por aqueles que o constroem.

## **2.2 Dificuldades de Aprendizagem**

Na seção anterior, procurei destacar a função que a sociedade atribui à escola e a existência de um preconceito social, inclusive dentro de seus muros, contra aquela parcela da população que ela passou a atender como resultado das demandas da industrialização e das lutas populares, no momento em que ampliou o número de vagas oferecidas.

A seguir, fundamentada em Erickson (1990, p. 77 e 194)<sup>1</sup> e Gumperz (1991, p. 58-82), reviso as explicações – “déficit genético”, “déficit de socialização familiar”, “diferença lingüística e cultural”, “escola como aparelho ideológico do Estado” e “perspectiva interpretativa” – apresentadas por pesquisadores no intuito de compreender as dificuldades de aprendizagem das crianças provenientes das classes populares, destacando algumas das contribuições da Lingüística a esse debate. Depois, estabeleço uma ligação entre essas explicações e seus possíveis reflexos no meio educacional para expor as razões do meu interesse por uma interação específica, e as perspectivas teórica e metodológica deste estudo.

As duas primeiras explicações – déficit genético e déficit de socialização familiar – foram propostas por psicólogos. Estão diretamente ligadas porque ambas atribuíam as dificuldades de aprendizagem à incapacidade individual de alunos, pais ou professores. Na primeira, defendia-se que determinados grupos, economicamente inferiores, teriam desenvolvido combinações genéticas que produziram, num grande

---

<sup>1</sup> A tradução dos textos que embasaram a redação deste relatório, especialmente no presente capítulo, é de minha responsabilidade.



número de indivíduos, um nível de inteligência menor do que o daqueles pertencentes às classes mais favorecidas. A afirmação tinha como base resultados de testes estandardizados de habilidades cognitivas (GUMPERZ, 1991, p. 59), elaborados e aplicados por indivíduos oriundos de outros grupos socioeconômicos. Na segunda, a explicação do déficit de socialização familiar ou “teoria da privação lingüística e cultural”, defendia-se que o fraco desempenho apresentado nos testes de inteligência era resultado da falta de condições favoráveis, no meio em que as crianças viviam, ao desenvolvimento lingüístico e cognitivo, necessário à resolução dos testes e à realização das tarefas acadêmicas. Embora tal explicação tenha sido bastante criticada, alegando-se que as pessoas submetidas aos testes não entendiam qual a finalidade das tarefas acadêmicas neles propostas, quando surgiu, ela encontrou respaldo entre professores e administradores escolares.

Trazendo a questão para a atualidade, dados empíricos levam a crer que a visão de os alunos serem deficitários em termos de linguagem e cultura ainda esteja presente na escola que atende à população de baixa (ou sem) renda no Brasil, embora, em relação à linguagem, uma das maiores, senão a maior manifestação cultural de pessoas, grupos, nações, a Sociolingüística venha mostrando há muito tempo que não há deficiência, mas diferença. Mas, se existem pessoas vivendo em situação sub-humana ou desumana, na prática, a diferença em sua linguagem e nas demais manifestações culturais vale como deficiência. Em outras palavras, os déficits sociais criam problemas de tamanha gravidade para alunos e professores que precisam ser considerados numa sala de aula, entre eles a falta de interesse, motivação e capacidade de concentração dos alunos e a falta de tempo dos professores para estudar, planejar as aulas, ler, viajar e aprender a utilizar novos recursos didáticos.

Na época em que as duas primeiras explicações surgiram, seus defensores propuseram os programas de educação compensatória, com a finalidade de levar as crianças cada vez mais cedo para a escola. Embora alguns deles, os que receberam patrocínio suficiente, tenham apresentado resultados satisfatórios, em geral eles tendiam a subestimar a capacidade lingüística e cognitiva das crianças (cf. GUMPERZ, 1991, p. 60-61). Além disso, por pressuporem que a linguagem das

crianças era deficitária, alguns pretendiam ensinar-lhes as regras da gramática da língua padrão antes que elas tivessem acesso à leitura e à escrita.

Considerando a situação econômica atual de grande parte da clientela que frequenta a escola pública, a visão dos alunos como “carentes” pode acarretar dois procedimentos diferentes por parte dos profissionais que com elas atuam. Por um lado, pode produzir uma postura condescendente dos professores em relação aos alunos porque, de fato, as crianças passam por uma série de problemas no dia-a-dia em decorrência de sua situação social. No intuito de compreender e compensar essas dificuldades, muitas vezes ainda se subestima a capacidade lingüística e cognitiva que elas possuem. Por outro lado, essas dificuldades somadas às dos próprios professores podem ser usadas como justificativa para simplificar o encaminhamento do trabalho escolar, atenuando seus possíveis resultados negativos.

As duas primeiras explicações foram criticadas principalmente por antropólogos, sociólogos e lingüistas, que acusavam os seus defensores de “culpar a vítima” pelo fracasso da escola, atribuindo-o à incapacidade individual do aluno ou do professor, quando já havia sido constatado que as dificuldades não eram apresentadas por indivíduos, aleatoriamente, mas por grupos sociais específicos. No caso dos professores, defendia-se que aqueles que apresentassem problemas fossem novamente “treinados” ou excluídos do sistema, como se a solução para as questões educacionais dissesse respeito a indivíduos e não à história de uma categoria profissional.

Mas as críticas principais à explicação do déficit lingüístico e social estavam fundamentadas nas novas descobertas sobre as demandas cognitivas da aquisição de primeira língua: que aos cinco anos de idade, toda criança domina a estrutura básica da língua falada em casa, sua gramática e sistema sonoro, um domínio que, embora esteja fora da percepção consciente, sempre requer habilidades complexas, abstratas e cognitivas. Assim, os dialetos regionais, sociais e raciais de menor prestígio na sociedade são tão complexos quanto a língua padrão falada na escola (cf. LABOV, 1972; ERICKSON, 1984). Além disso, o domínio da

fala é muito mais complexo que o domínio da forma escrita de uma língua e as crianças de quaisquer meios étnicos, raciais e culturais falam melhor do que lêem, entre seus pares, na escola e na comunidade (cf. ERICKSON, 1990, p. 120). Além dessas descobertas, desde o início do século XX, há um consenso entre os lingüistas de todas as tendências de que:

[...] a gramática é um sistema cognitivo abstrato que assume a forma de princípios ou regras de processamento, inconscientemente internalizados, os quais governam a capacidade do indivíduo para produzir e compreender enunciados inteligíveis (GUMPERZ, 1991, p. 59-60).

A partir de tais descobertas e dos demais avanços que a Lingüística tem feito, sociólogos, antropólogos e lingüistas propuseram uma terceira explicação, a “diferença lingüística e cultural” entre a comunidade do aluno e a escola que o recebia, iniciando os estudos pelas diferenças ligadas principalmente a padrões de comportamento lingüístico e cultural.

Na defesa da explicação da diferença, destacaram-se as pesquisas que abriram o caminho para a mudança de visão entre “deficiência” e “diferença”, em todos os espaços sociais, incluindo a escola. A investigação feita pela Sociolingüística Laboviana sobre o desempenho dos falantes já produziu inúmeros resultados, mostrando que a variação é inerente à fala e, por isso, a língua não é estática, mas viva, dinâmica, mutante, tanto em qualquer ponto do tempo quanto no decorrer da história (sincrônica e diacronicamente). Ao mesmo tempo em que evidenciam a existência da diferença, tais estudos demonstram que não há hierarquia na linguagem, todas as línguas e dialetos são complexos, cada qual com sua lógica. E reafirmam sempre, em cada contexto em que são realizados, o valor da visão antropológica sobre cultura.

Pelas evidências apresentadas nos trabalhos produzidos sob a perspectiva da diferença, não se poderia mais falar em deficiência ou em incapacidade lingüística, especialmente no que diz respeito a alunos em salas de aula, lugares destinados pela sociedade justamente para o desenvolvimento dessas habilidades. Ao contrário, a discussão deveria centrar-se nas diferenças entre o mundo da escola e o mundo da criança, porque a diversidade lingüística e cultural presente nos

sistemas educacionais, assim como na sociedade, é imensa. O problema é que, na escola, há um “padrão”, em relação ao qual todo o resto é avaliado. Da comparação entre esse padrão e a cultura que o aluno traz de seu meio, acentuada pelo culto à gramática tradicional, resultam linguagens e culturas desvalorizadas, que acabam provocando na criança o desinteresse pelas atividades instrucionais, uma vez que seu meio não é considerado. Além disso, a avaliação da linguagem e da cultura do aluno nesses termos conduz à avaliação do próprio aluno e, muitas vezes, à atribuição de rótulos ou estigmas que marcam negativamente sua carreira escolar.

Paradoxalmente, o caráter social da distância entre a linguagem veiculada pela escola e a linguagem dos alunos das classes populares se acentua, quanto maior for a semelhança que elas apresentarem:

[...] as pesquisas sobre o contato e difusão das línguas são responsáveis pela revisão da idéia corrente de que, quanto mais dois idiomas diferem, maiores são as dificuldades de aprendizagem; de modo algum existe uma relação direta entre a distância entre as línguas e a distância social. Frequentemente, quanto mais próximas gramaticalmente são duas línguas ou dois dialetos, maior a importância dos limites sociais que as separam (GUMPERZ, 1991, p. 64).

Exemplo disso é a semelhança entre o inglês falado pelos negros e brancos norte-americanos, e a diferença social existente entre os dois grupos, especialmente se esse caso for comparado ao de outros grupos minoritários que vivem nos Estados Unidos, entre os quais os imigrantes da América Latina ou Ásia, cujas línguas são totalmente diferentes do inglês e seus falantes apresentam melhores resultados escolares. O exemplo se aplica também à situação das crianças atendidas pela escola pública brasileira, se pensarmos na semelhança entre as variedades lingüísticas trazidas pelos alunos e a que é ensinada na escola, e as dificuldades que enfrentam para obter êxito no processo de escolarização.

Ainda sobre a explicação da diferença, mas abordando seus efeitos no cotidiano da sala de aula, destacaram-se trabalhos comparativos sobre padrões de comportamento das crianças, em sua comunidade e na escola, identificando diferenças culturais específicas entre os professores provenientes dos grupos majoritários e os alunos dos grupos minoritários. Essas diferenças, formadas por pressuposições implícitas aprendidas inconscientemente e cotidianamente em casa e na

comunidade sobre qual a conduta apropriada para a interação da sala de aula, geravam dificuldades interacionais, desentendimentos e avaliações negativas de certos comportamentos (cf. ERICKSON, 1990, p. 122).

Por meio dessas pesquisas, chegou-se à conclusão de que na interação escolar existem duas dimensões entrelaçadas de modo reflexivo: a dimensão da organização social, padronizada culturalmente, e a dimensão da organização lógica do conteúdo acadêmico (ERICKSON, 1990, p. 124). Assim, as fontes potenciais de conflitos observadas em sala de aula foram basicamente as diferenças lingüísticas e culturais, incluindo padrões de comportamento culturalmente incongruentes e as diferentes expectativas do professor e de seus alunos em relação ao encaminhamento da interação. Por outro lado, as situações que melhoraram o desempenho escolar dos alunos de minorias culturais foram aquelas nas quais eles puderam focalizar sua atenção apenas no conteúdo acadêmico. Analisando esses estudos, Erickson (1990, p. 122) conclui que, apesar de as diferenças culturais serem fontes de dificuldades interacionais relativamente pequenas, elas podem, com o tempo, produzir conflitos cada vez maiores e mais disseminados na relação entre professores e alunos, resultando, inclusive, na recusa do aluno em aprender para marcar sua resistência ao professor.

Retomando a “explicação da diferença”, do momento em que surgiu para os dias atuais, observa-se que as pessoas ainda entendem “cultura” como “o cabedal de conhecimentos, a ilustração, o saber de uma pessoa ou grupo social” (HOUAISS; VILLAR, 2001, p. 888). Ouvem-se com frequência frases do tipo “Aquele indivíduo tem cultura”, como se “ter cultura” dependesse da aquisição de determinados conhecimentos que alguns tivessem a capacidade de obter e outros não. Essa visão não se limita ao senso comum, mas está presente também na escola, revelando o desconhecimento geral sobre as novas concepções de linguagem e cultura, resultantes dos estudos antropológicos e sociolingüísticos, o que explica, em parte, porque o “diferente” ainda é tomado como “deficiente”.

Além disso, quando professores e alunos se encontram nas salas de aula, eles não manifestam suas diferenças apenas em termos de padrões de

comportamento, mas também nas visões sobre sua situação. Algumas são verbalizadas, outras apenas sinalizadas na forma como conduzem o trabalho. Eles podem acreditar ainda, por exemplo, que pertençam a grupos socioeconômicos diferentes e o processo acentuado de proletarização do magistério já ter, há muito, levado os professores à mesma situação de seus alunos (cf. ENGUITA, 1991, p. 41-61). Mesmo que essa situação não ocorra, a instituição escolar ainda é diferente, em muitos aspectos, dos alunos que recebe, e faz parte do papel do professor ser o representante da instituição na sala de aula. Assim, o que se diz, como se diz, as ações e o modo de realizá-las, quando desconhecidas para alguns dos participantes, podem ser interpretadas de modo diferente e se tornar fontes de conflitos.

A quarta explicação sobre o fracasso escolar considera a “escola como aparelho ideológico do Estado” e a organização social da vida numa sala de aula e sua relação com a aprendizagem do aluno como um fenômeno político. Segundo tal visão, a escola é uma das instituições do sistema e reproduz passivamente as desigualdades existentes na sociedade. Sendo a sala de aula um espaço político, na estrutura de seu ecossistema estão presentes os conceitos de poder (dos professores e dos alunos), autoridade (do professor) e influência (do aluno). No uso dessas prerrogativas, para exercer sua autoridade o professor precisa conquistar o consentimento do aluno por meio da persuasão. Os possíveis conflitos de interesse entre professor e alunos, produzidos pela unidade social, acabam por influenciá-la. Muitas vezes, resultam na recusa do aluno em aprender, como forma de resistência ao professor ou à escola. Essa hipótese é defendida principalmente por sociólogos educacionais ingleses, para quem a produção do fracasso escolar seria necessária à manutenção da estrutura de classes existentes na sociedade (cf. ERICKSON, 1990, p. 126).

Se essa explicação vê a escola como um dos espaços de reprodução das divisões sociais (ALTHUSSER, 1985), no caso do Brasil ela estaria reproduzindo desigualdades bastante acentuadas. Entretanto, apesar do caráter determinista dessa perspectiva teórica, suas contribuições para a compreensão dos problemas sociais são inegáveis por colocarem a questão socioeconômica no centro do debate. E, no fundo das várias explicações sobre o fracasso escolar, tal questão permanece:

“Apesar de tudo que tem sido feito, o *background* socioeconômico permaneceu como o principal determinante do sucesso educacional e econômico” (GUMPERZ, 1991, p. 58).

Considerando que a presente pesquisa teve como cenário uma sala de aula de escola pública localizada num bairro formado por pessoas que, em determinado momento, foram transferidas do centro da cidade para a periferia, ao mesmo tempo em que era deslocada a estrada de ferro, em cujas “margens” elas habitavam – literal e metaforicamente “marginalizadas”, as dificuldades estariam explicadas e sua solução dependeria de uma mudança maior.

Mas, ao colocar a divisão social no centro da discussão, os proponentes dessa explicação investigam e salientam a ocorrência de diversas formas de resistência no interior da escola. O reconhecimento do valor desses movimentos poderia atenuar o caráter determinista da perspectiva sob enfoque. Entretanto, seus teóricos defendem que a própria resistência colabora na reprodução das desigualdades. Se os alunos se recusam a aprender o que a escola quer ensinar, com o tempo, eles acabarão desistindo de estudar (evasão); ou passarão pela escola sem aprender os conteúdos acadêmicos (fracasso escolar); no futuro, terão subemprego ou desemprego (fracasso na vida adulta).

Seguindo esse raciocínio, teríamos de esperar uma mudança profunda na sociedade para que a escola também mudasse. Sabemos, no entanto, que uma mudança maior passa por mudanças menores, que dependem dos objetivos que se têm e da possibilidade de alcançá-los. Se as pessoas apenas confirmassem cotidianamente o atual estado de coisas, não haveria espaço para mudanças de qualquer natureza. E as mudanças acontecem, porque existem as diferenças. É certo que em muitas situações não há liberdade de escolha, mas entender para onde estamos caminhando é um passo fundamental para saber se é para lá que queremos ir.

O que defendo é que tanto os alunos quanto os professores resistem à situação em que se encontram, explícita ou veladamente, com maior ou menor intensidade, de diferentes formas e com objetivos diversos. Mas, assim como

quaisquer movimentos que ocorram na sala de aula, esses também resultam de ação conjunta e transparecem no discurso produzido por todos, produto do sentido que o grupo atribui à situação social e da influência dessa situação em suas ações. Por isso, a descrição e a análise do que acontece enquanto os participantes interagem podem revelar expectativas, papéis, linguagens, culturas, diferenças sociais e econômicas existentes no grupo como fontes potenciais de conflitos entre os participantes, porque muitas das dificuldades vividas em sala de aula resultam de ações e interpretações diferenciadas feitas por aqueles que compartilham cotidianamente o mesmo espaço institucional.

Assim, acreditando que entender a situação é o primeiro passo para transformá-la, o caminho seguido nesta pesquisa é o da perspectiva interpretativa, cujas linhas gerais serão apresentadas na próxima seção.

### **2.3 A Perspectiva Interpretativa e a Sociolingüística Interacional**

Segundo a perspectiva interpretativa, na análise do que acontece na sala de aula, devem ser consideradas duas realidades: a organização local do processo ensino-aprendizagem e o contexto social mais amplo, uma vez que ambos contribuem para que o desempenho escolar dos alunos varie de uma sala de aula para outra e, em cada sala de aula, de um para outro aluno.

Essa realidade global abrange as diferenças individuais em termos de atitude e motivação para a aprendizagem; o significado que as diferenças culturais adquirem em cada sala de aula; a função das escolas; o modo como nelas se estimula a aprendizagem e se criam oportunidades para os alunos. Além disso, o processo pedagógico é influenciado pela situação de vida do professor, que precisa conciliar o atendimento às exigências do sistema educacional e a resolução das dificuldades das crianças; sua situação como membro de uma categoria profissional e a autoridade (funcional) que precisa manter em sala de aula como responsável por um grupo de alunos.



Um estudo interpretativo também leva em conta a vida dos alunos fora da escola e os aspectos gerais da estrutura social e cultural em que eles estão inseridos, porque questões como as expectativas dos pais em relação ao futuro dos filhos, por exemplo, podem contribuir no estabelecimento de muitos dos objetivos de sala de aula.

Assim, considerando a organização local do processo ensino-aprendizagem e as pressões externas sobre essa organização, tais estudos buscam uma compreensão interpretativa do modo com que os indivíduos de um determinado grupo se engajam na construção de padrões de ação e significado, por meio dos quais eles capacitam uns aos outros para chegar a determinados objetivos. Embora possa haver princípios universais de organização, eles só podem ser descobertos pelo estudo de instâncias particulares, uma vez que se aplicam de maneira localmente única.

A Sociolinguística Interacional, linha teórica que norteia esta pesquisa, investiga como se dá a interação entre as pessoas nos mais variados locais e momentos em que se encontram, e como ocorrem os desentendimentos e conflitos nas conversações. Seus estudos se estendem aos diversos campos das relações humanas, em ambientes informais, formais e institucionais. Desde o início, em função dos problemas existentes, a educação foi alvo de investigação da Sociolinguística Interacional, com os trabalhos de Gumperz (1991, 1998, p. ex.); Philips (1982; 1998); Mehan (1985), entre outros.

No Brasil, embora tenham surgido mais tarde, os estudos interacionais também se estendem a diferentes espaços, como os problemas de comunicação decorrentes do êxodo rural (BORTONI-RICARDO, 1985); os conflitos nas relações comerciais (GARCEZ, 1993); as questões educacionais Bortoni-Ricardo (1995); Dettoni (1995); Moita Lopes (2001); Rech (1992, 1996), entre outros.

Em relação às questões educacionais, Gumperz afirma que:

[...] a escolarização não é apenas uma questão de exposição à instrução na sala de aula. Ela é significativamente afetada pela maneira como a informação é tornada disponível através do currículo, pela maneira como as habilidades são definidas e as capacidades cognitivas são avaliadas; isto é, a forma que o conhecimento assume e o acesso a ele são tanto socialmente definidos quanto interativamente limitados (1991, p. 82).

A crença bastante disseminada de que o aluno que obtém sucesso na escola é aquele que simplesmente cumpre as tarefas acadêmicas e, em consequência disso, alcança boas notas parte do pressuposto de que todos cheguem àquele ambiente e passem por ele nas mesmas condições, quando, na verdade, muitas crianças já ingressam no ensino formal conhecendo boa parte do que lá acontece e, para muitas outras, a escola é um mundo totalmente novo.

A escola é uma instituição social com regras de funcionamento, objetivos, hierarquia, espaço físico, pessoas que assumem funções e desempenham papéis e uma série de outros elementos que padronizam suas diversas unidades em termos de linguagem e cultura. Mas, além da relação institucional, existe a relação entre as pessoas que lá se encontram e que, embora compartilhem expectativas, também trazem consigo muitas diferenças. Vivemos em interação e, por isso, estamos expostos a uma série de questões com as quais construímos e reconstruímos nossos esquemas de conhecimento. Esses esquemas, que fazem parte da nossa competência comunicativa<sup>2</sup>, são usados tanto para interpretar o que está acontecendo quanto para agir em cada encontro de que participamos.

Mas, ao mesmo tempo em que agimos e interpretamos as ações dos outros, sinalizamos a eles o sentido que atribuímos ao que acontece, por meio das “pistas de contextualização”, os “traços lingüísticos que contribuem para a

---

<sup>2</sup> Competência comunicativa é um conceito teórico que surgiu na atmosfera acadêmica dos anos 60, a partir da distinção competência/desempenho, feita pela Gramática Gerativa. Aplicando o termo competência não mais à língua enquanto tal, mas à comunicação, os etnógrafos da comunicação proclamaram a existência de regularidades mensuráveis no nível da estrutura e da interação social (GUMPERZ, 1991, p. 67). Assim, competência comunicativa é a habilidade inconscientemente internalizada, de modo semelhante às regras gramaticais na competência lingüística, de atuar de forma competente na comunicação (HYMES, 1972).

sinalização de pressuposições contextuais” (GUMPERZ, 1998, p. 100). É nesses fenômenos que deve concentrar-se o trabalho sobre a interação em sala de aula:

Presumimos que a interação nos arranjos de sala de aula, assim como a interação verbal em qualquer lugar, é orientada por um processo de inferência conversacional, que se baseia na percepção, pelos participantes, de indicadores verbais e não-verbais que contextualizam o fluxo da atividade de fala diária (GUMPERZ, 1991, p. 81);

Porque,

embora estes fenômenos conversacionais transitórios e intermediários possuam uma referência de significado situada e localizada, eles proporcionam ao mesmo tempo uma trama temática contínua pela qual os participantes constroem, ao longo do tempo, uma cadeia específica de inferências sobre o que compreendem (GUMPERZ, 1991, p. 81).

Se a aprendizagem dos conteúdos curriculares depende em grande medida do conhecimento sobre a escola, e se todos possuem esquemas de conhecimento que transparecem na forma como interagem, descrever a interação possibilitará desvendar algumas das diferenças existentes em termos de expectativas, crenças ou visões de mundo, padrões de comportamento lingüísticos e culturais e, ao mesmo tempo, compreender o que conduz os participantes de encontros sistemáticos a criarem determinados movimentos ou seqüências de ações.

Pela especificidade da interação que se estabelece numa sala de aula, os esquemas de conhecimento dos participantes sobre as rotinas escolares vão se aprofundando com o tempo de escolarização. Considerando que

as lacunas no aprendizado aumentam à medida que os estudantes avançam na carreira escolar, existe boa razão para suspeitar que a experiência na sala de aula exerça um importante papel na determinação do que é aprendido (GUMPERZ, 1991, p. 65).

A afirmação de Gumperz (1991) remete à reflexão sobre duas possibilidades no que diz respeito à compreensão das dificuldades de aprendizagem. Em primeiro lugar, se essas dificuldades aumentam no decorrer do processo de escolarização, as crianças poderiam estar passando pela escola sem aprender como agir naquele ambiente.

Por outro lado, se o tempo de escolarização amplia o conhecimento sobre o funcionamento da escola, e se esse conhecimento é fundamental para o acesso aos conteúdos acadêmicos, quanto mais tempo de escola, maior deveria ser a aprendizagem, o que não parece refletir a realidade. O problema pode ser o modo como todos esperam que a cena aconteça. Por exemplo, conhecer o mundo da escola pode facilitar o acesso aos conteúdos curriculares porque eles se tornam o único foco de atenção. No entanto, o conhecimento das normas de conduta daquele ambiente pode também levar professores e alunos à acomodação a essas normas, impedindo o questionamento em relação ao *status quo*. Se o tempo de escolarização possibilita às crianças conhecerem mais profundamente as estruturas de participação da sala de aula e da escola e o significado de determinados atos comunicativos, como o silêncio significando respeito, especialmente em resposta a uma avaliação negativa feita pelo professor, mais elas permanecerão em silêncio quando avaliadas. Se a norma é silenciar, independentemente de a avaliação ser justa ou injusta, o resultado do ato de avaliar poderá ser tão somente o silêncio e não a busca da aprendizagem.

O presente estudo focaliza a construção conjunta de um episódio de avaliação negativa pelos participantes de uma sala de aula específica. A revisão inicial das explicações sobre as dificuldades de aprendizagem no ensino público indica um pressuposto da pesquisadora: de que os efeitos da seqüência conversacional em questão sejam negativos para a turma pesquisada. Entretanto, sua ocorrência e recorrência, e o fato de conter uma forma de avaliação não significa que tenha esse sentido para os participantes daquela sala de aula. O que a seqüência parece ser, sob o ponto de vista ético, pode não corresponder ao seu sentido êmico. Se é constituída microinteracionalmente pelos participantes, ela tem um sentido para eles e o objetivo da pesquisadora é entender esse sentido.

Outra questão que se coloca em relação ao sentido do episódio de avaliação negativa é que sempre existe uma diferença entre o que se pretende fazer e o que se faz. Ao seguir os passos daqueles que constroem a interação, a metodologia da etnografia e da microetnografia para a descrição e análise dos dados

nos possibilita ver coisas que se situam nessa diferença (entre o que se pretende e o que realmente se faz) (cf. ERICKSON, 2001, p. 16).

Assim, neste estudo segue-se a perspectiva interpretativa para a análise da interação em uma sala de aula (microetnografia) buscando, no discurso produzido pelo grupo, o sentido de um movimento conversacional construído em conjunto pelos participantes e que teria um papel a desempenhar na constituição da autoridade da professora. A delimitação e descrição de tais recortes interacionais foi possível em função do trabalho de Sacks *et alii* (1974) sobre a organização das conversas cotidianas e do estudo de Mehan (1985) sobre o discurso institucional educacional. Por isso, a seguir, destaco algumas das semelhanças e diferenças entre os dois tipos de fala em interação.

## **2.4 Conversa Cotidiana<sup>3</sup> e Discurso Educacional**

O principal meio de interação no mundo social é a conversação cotidiana. É a ela que as crianças ficam expostas com maior frequência e pela qual se socializam. Com base nessa constatação, Sacks *et alii* (1974) desenvolveram conjuntamente um trabalho para verificar se os detalhes organizacionais da interação cotidiana poderiam ser submetidos à descrição formal. Desse estudo sobre a ordem básica com que as pessoas se organizam para interagir nasceu a Análise da Conversação, a partir da qual tornou-se possível verificar também como se estruturam outras formas de interação, em ambientes formais e institucionais, como escolas, hospitais e outros cenários onde ocorram assimetrias de status, gênero, etnia etc.

Mas, mesmo depois de ampliar a abrangência da pesquisa, os analistas mantiveram a conversa cotidiana como foco principal dessa área de pesquisa por servir como referência tanto para a vivência de outras interações quanto para a sua

---

<sup>3</sup> A revisão sobre a conversa cotidiana está fundamentada em Heritage (1999, p. 321-392), no texto em que esse autor apresenta a abordagem sociológica de Garfinkel.

análise. A análise da conversa cotidiana segue os mesmos passos daqueles que interagem por entender que, se há ordem ou estrutura, quem primeiro se utiliza dela são os participantes. Assim, esse programa de pesquisa tem como objetivo central desvendar os procedimentos e as expectativas que constituem a interação comum e, ao mesmo tempo, podem nos levar a compreendê-la. Na busca dessa meta, parte-se de alguns pressupostos: a interação se organiza por meio de procedimentos institucionais que, na sua análise, podem ser tratados como estruturas; as diversas ações são moldadas pelo contexto e, ao mesmo tempo, o renovam; todos os pormenores específicos da interação são significativos para a sua análise (cf. HERITAGE, 1999, p. 371).

Dos trabalhos sobre a organização seqüencial da interação cotidiana resultou um dos conceitos analíticos mais importantes para o entendimento de como se estruturam as diversas interações: os “pares adjacentes”. Constatou-se que certos tipos de atividades são convencionalmente organizados em pares, significando que a produção do primeiro elemento do par tanto projeta quanto requer que um segundo elemento seja produzido em seguida; se uma segunda ação não ocorrer ou o segundo elemento não estiver ligado adequadamente ao primeiro, poderá haver desentendimento entre os participantes.

Os “pares adjacentes” constituem o mecanismo básico pelo qual se mantém a compreensão contínua entre as pessoas numa interação porque, ao mesmo tempo em que as ações subseqüentes respondem, de alguma forma, às primeiras, elas exteriorizam a compreensão dos participantes sobre o que as antecedeu, sujeitando essa compreensão à confirmação, ao comentário, à correção da primeira manifestação pelo participante que produziu a primeira parte do par.

Com o tempo, a Análise da Conversação passou também a estudar a organização das características dos movimentos do olhar e do corpo, a “organização preferencial de cursos alternativos de conduta” e uma ampla variedade de tópicos específicos, inclusive em cenários institucionais, envolvendo papéis sociais fortemente definidos, como as salas de aula. Assim, o trabalho de Sacks; Schegloff e Jefferson, que iniciou pela investigação de como se organiza a conversa cotidiana,

especialmente com a noção de “pares adjacentes”, possibilitou, entre outros, o estudo sobre “a estrutura do discurso de sala de aula” feito por Mehan (1985).

Considerando que dois tipos de conhecimento, o social e o acadêmico, estejam em jogo no cenário escolar, Mehan (1985, p. 119-131) aponta um caminho para a compreensão de como alunos e professores organizam o discurso de sala de aula.

Ressaltando que a primeira característica marcante dessa forma de fala em interação é a temporalidade, Mehan (1985, p. 120) afirma que o dia de aula se divide em segmentos de tempo relativamente discretos chamados “eventos” (FRAKE, 1964; HYMES, 1974), como a “aula de leitura”, o “ditado”, a “correção dos deveres”, a “aula expositiva”, a “hora da chamada”. Durante esses eventos os participantes são guiados por um enquadre específico, delimitado pela atividade em curso, pelo comportamento de todos e, principalmente, pelo fato de se manterem como co-responsáveis pela interação.

Os eventos de sala de aula possuem características organizacionais próprias: podem ser atividades de grande grupo, nas quais todos os participantes compartilham um único foco de atenção, ou atividades de pequenos grupos. Dependendo do evento, os participantes alteram a organização da sala de aula, a posição e a localização de uns em relação aos outros. Mudam a organização das carteiras, ou permanecem nos lugares que normalmente ocupam, sentam-se em grupos no chão ou circulam pela sala. Os objetivos pedagógicos também podem diferir de um evento para outro.

Cada evento se subdivide em outros segmentos, que representam frações menores do dia de aula, aos quais o autor chama de “fase instrucional” (MEHAN, 1985, p. 121), formada por seqüências interacionais características, em que professores e alunos realizam intercâmbios de informação acadêmica. A fase instrucional ou as “seqüências de elicitación” (MEHAN, 1985, p.121) é ou são compostas por três atos: iniciação, resposta e avaliação (IRA): “Contêm dois pares adjacentes acoplados (SACKS *et alii.*, 1974), em que iniciação e resposta

constituem o primeiro par e, ao mesmo tempo, o primeiro elemento do segundo par, que tem a avaliação como segundo elemento” (cf. MEHAN, 1985, p. 121).

As “seqüências IRA” podem ser caracterizadas como uma progressão de conjuntos de seqüências interacionais ligadas por um tópico (MEHAN, 1979). A discussão do tópico, porém, pode não terminar dentro daquelas três etapas se a resposta esperada não vier logo depois da iniciação, se houver demora dos alunos em responder, se suas respostas forem parciais ou incorretas, ou se ocorrerem interrupções e distrações. Quando algum desses problemas acontece, a seqüência interacional se amplia porque aquele que a iniciou terá de empregar uma série de estratégias, incluindo a persuasão, a repetição ou a simplificação da pergunta para obter uma resposta ao primeiro ato de iniciação. De qualquer forma, tanto as seqüências tripartites quanto as ampliadas geralmente terminam pela avaliação positiva do conteúdo das respostas dos alunos. “A ocorrência de seqüências ampliadas na interação professor-aluno sugere que as estruturas reflexivas que ligam eventos de fala não se limitam a enunciados adjacentes, mas operam por meio de consideráveis trechos de interação (ver GOFFMAN, 1975; PHILIPS, 1976)” (MEHAN, 1985, p. 123-124).

Nos vários níveis das unidades que compõem a interação em sala de aula, professores e alunos marcam as fronteiras das seqüências por mudanças nos movimentos corporais, paralingüísticos e verbais. A ocorrência desses marcadores indica que os participantes estão voltados para a organização seqüencial e hierárquica dos eventos escolares. Tal movimento demonstra que as interações entre professor e alunos também são atividades rítmicas e cooperativas que envolvem a coordenação complexa da fala e dos gestos, assim como acontece nas demais interações.

Embora os discursos cotidiano e escolar compartilhem muitos traços, o modo como são organizados, o lugar onde acontecem, a relação entre os participantes e os objetivos a serem alcançados são algumas das questões que podem diferenciá-los. Toda situação social é regida por normas (“normalidade percebida”, cf. HERITAGE, 1999, p. 361), definidas por um “enquadre” (*frame*),



mas esse caráter normativo é explicitado quando o ambiente do discurso é institucional. Enquanto, dentro dos muros da instituição escolar, em especial na sala de aula, muitas das normas são verbalizadas e sua aplicação e obediência são alvos de cobrança, na conversa cotidiana as normas atuam de forma mais indireta, mediante enquadres. Assim, uma das diferenças entre os dois discursos é a explicitação das normas no espaço escolar, ainda que muitas delas façam parte do “currículo oculto”, um conhecimento cuja aprendizagem é necessária, mas requer um tempo maior de escolarização.

A relação entre os participantes, nas duas formas de fala em interação, também difere, se considerarmos que, na conversa cotidiana, existe maior possibilidade de negociação no que diz respeito à tomada de turno. Obter o turno resulta de uma negociação, que depende, entre outras coisas, da relação existente entre os participantes, do modo como eles conduzem a interação e do tópico em debate. No discurso de sala de aula, a tomada de turno também resulta de negociação, mas existem alguns condicionantes que podem adquirir maior ou menor peso dependendo de como as pessoas conduzem seu trabalho: maior ou menor distância entre professor e alunos, o modo como os conteúdos acadêmicos são abordados e avaliados, as visões dos participantes sobre os objetivos de seu encontro e sobre os papéis que pretendem ou devem desempenhar, entre outros.

A conversa cotidiana, por ser tomada como “referência de nível” (HERITAGE, 1999, p. 370) das demais formas de interação, não só pelos analistas mas principalmente pelos participantes, tem um caráter mais universal que as demais, especialmente entre pares, em situações informais. O discurso educacional, por outro lado, apresenta especificidades: os padrões de conduta são convencionalizados, é composto de interações sistemáticas, tem como objetivo principal a aquisição de determinados conhecimentos e, por isso, as diferenças culturais entre os participantes podem ter efeitos mais determinantes no encaminhamento da interação.

No que diz respeito à tomada de turno, há também maior liberdade na conversação comum, pois, em cada ponto relevante para a transição (*Transition*

*Relevant Place – TRP*), os participantes têm direito a tomar a palavra ou selecionar o próximo falante. O discurso escolar se inclui entre os eventos de fala formal. Em grande parte das atividades escolares, quem controla o piso conversacional é o professor: nas explicações sobre um conteúdo, na organização das atividades instrucionais, na avaliação do desempenho da classe. O piso fica aberto à negociação em momentos específicos. Além disso, o professor não apenas aloca o piso conversacional, mas também o toma de volta no final da resposta do aluno ou de uma sequência IRA ampliada.

Outra diferença entre o discurso escolar e outros eventos formais é que, nestes, a sobreposição de enunciados não acontece com muita frequência. Em se tratando de uma turma das primeiras séries do ensino fundamental, a sobreposição de enunciados é bastante frequente, embora também não seja valorizada pelo professor porque, de vez em quando, ele relembra aos alunos que é preciso *Falar um de cada vez* ou *Levantar a mão para ter direito à palavra*.

Mas a grande diferença entre os discursos cotidiano e educacional é a ocorrência das “seqüências IRA” na sala de aula. O discurso escolar se caracteriza pela ocorrência de um terceiro elemento com caráter avaliativo, em que o professor analisa o desempenho do aluno. Outro aspecto dessa diferença é que as perguntas que o professor faz normalmente não buscam respostas desconhecidas, como numa conversa cotidiana, mas verificar se o aluno entendeu determinado conteúdo. Além dos traços que distinguem o terceiro elemento de uma seqüência IRA no discurso escolar, o fato de ser o professor quem normalmente inicia a seqüência na sala de aula também contribui no sentido de criar um papel subordinado para o aluno. Para “terem vez”, na conversa cotidiana, os participantes precisam saber ou aprender a negociar o turno. No discurso escolar, contraditoriamente, não se desenvolve essa aprendizagem porque uma das funções do professor é justamente coordenar as atividades, o que o leva a iniciar muitas das seqüências de ações.

## **2.5 As “Seqüências IRA” e os “Movimentos de Revozeamento” no Discurso Educacional**

O interesse em recortes do discurso escolar que contêm procedimentos de avaliação, como a seqüência IRA e os eventos de avaliação negativa, levou-me aos “movimentos de revozeamento” analisados por O’Connor e Michaels (1996, p. 63-103) por também serem seqüências conversacionais, observadas em salas de aula do Ensino Fundamental, envolvendo a avaliação de enunciados dos alunos, mesmo considerando o fato de terem ocorrido em lugares e momentos diferentes.

O revozeamento é uma forma de reformulação que o professor faz de enunciados dos alunos, principalmente durante debates em grande grupo, mudando a linguagem, encaminhando a conversa para uma outra direção, enfatizando as posições assumidas por eles, resumindo seus enunciados, completando-os, dizendo-os em voz mais alta. A relevância do revozeamento é que, ao reformular seus enunciados, o professor valoriza a contribuição feita pelas crianças diante de toda a turma, enriquece o trabalho coletivo, mantém a organização social da classe e desenvolve o conteúdo acadêmico. Movimentos desse tipo criam condições para que os alunos tenham a oportunidade de exteriorizar seu raciocínio, posicionar-se em relação aos colegas, comparar visões sobre o mesmo tópico e, ao mesmo tempo, socializar-se em determinadas formas de linguagem e raciocínio.

Num primeiro estudo sobre esses movimentos específicos e recorrentes em duas turmas (O’CONNOR; MICHAELS, 1993), as autoras os identificaram e iniciaram sua análise; no segundo (1996), ampliaram-na em duas direções: na compreensão de como eles criam enquadres de participação complexos em duas turmas e na comparação entre os enquadres criados pelo revozeamento e aqueles que resultaram de movimentos semelhantes em duas outras turmas. Além disso, elas estabelecem um paralelo entre os enquadres resultantes do revozeamento e os da seqüência IRA (MEHAN, 1985).

No relato de seis episódios, as autoras descrevem os movimentos e apresentam suas diversas funções: esclarecer o conteúdo do enunciado dos alunos,

mostrar sua importância, introduzir nova terminologia para expressar idéias já conhecidas, seguir adiante no conteúdo acadêmico, mudar sutilmente a direção do debate e ampliar o número de participantes envolvidos.

Num deles, que envolve o experimento da balança (1996, p. 73-74), a professora destaca opiniões contrárias sobre o mesmo assunto emitidas por duas crianças, marcando a relação de oposição entre elas e possibilitando que os colegas também se posicionem. Seu objetivo pedagógico é levar os alunos a pensar sobre hipóteses alternativas e pesar criticamente a evidência que possa fundamentá-las. O enquadre desse revozeamento é o seguinte: os alunos que defendem posições opostas são os “diretores”, autores ou responsáveis pelas idéias; a professora exerce o papel de animadora, escalando-os como personagens. Assim, todos os alunos têm a oportunidade de se posicionar em relação ao conteúdo acadêmico e aos colegas, e os autores dos enunciados originais adquirem o estatuto de pensadores.

Outro aspecto importante no revozeamento são os concomitantes lingüísticos que o caracterizam (1996, p. 78-82) – a própria reformulação, o uso do discurso indireto e de marcadores discursivos que iniciam uma inferência justificada, como o *então* – porque eles contribuem no sentido de criar papéis e posicionamentos que fundamentam as funções de socialização. Por exemplo, o uso do discurso indireto no qual o aluno é o sujeito de um verbo *dicendi* (“Então, você diz que [...]”), representa ou anima o estudante como o autor do conteúdo intelectual do enunciado reformulado, embora o professor possa ter feito modificações, inclusive no seu conteúdo proposicional. O uso desses verbos possibilita ao professor acrescentar novos conhecimentos à contribuição dada pelo aluno, obtendo assim uma fusão das duas contribuições.

O uso de marcadores discursivos – como o *então* – que iniciam inferências justificadas, indica que o segundo falante quer associar seu enunciado ao do anterior, fazendo uma inferência que ele acredita ter sido autorizada pelo enunciado do primeiro. O sentido de *então* tem implicações tanto para a tomada de turno quanto para mudanças nos enquadres. Em relação à tomada de turno, com o *então*, o segundo falante atribui ao primeiro parte da responsabilidade pela exatidão

de sua própria inferência e delega a ele a responsabilidade de confirmá-la ou discordar dela, num turno de transição, logo depois de fazer a inferência. Esse aspecto do movimento é muito importante, em primeiro lugar porque cria um elo estrutural entre o conteúdo da reformulação, o participante que é animado como autor do primeiro enunciado e a interação real entre professor e aluno. Em segundo, porque o espaço dado ao aluno para concordar ou discordar da inferência feita pelo professor coloca professor e aluno em condições de igualdade no debate.

Em resumo, existem três preocupações principais nos movimentos de revozeamento: manutenção fluente de *estruturas de participação* sociais coordenadas; coordenação da estrutura da tarefa acadêmica com a interação social em curso; inclusão de todos os alunos nas *atividades de fala* associadas ao trabalho intelectual do grupo.

Com esse trabalho, O'Connor e Michaels (1993) estabelecem uma base para futuras análises das diversas formas utilizadas pelos professores para atingir propósitos pedagógicos, com destaque para o modo como a linguagem trazida de casa pelos alunos foi incluída no discurso de sala de aula. Buscam compreender como determinados cenários discursivos podem servir de contextos para a socialização e o refinamento de práticas de raciocínio complexo. Esclarecem que as características atribuídas em seu estudo a professores, alunos e salas de aula não são estáveis e imutáveis, uma vez que os *enquadres de participação* distribuem-se de acordo com a atividade realizada, e as configurações dos participantes mudam com grande fluidez e flexibilidade por serem sensíveis a inúmeros fatores.

O poder do revozeamento como facilitador da aprendizagem dependerá, em grande medida, da maneira como o professor usa a estratégia, iniciando pela qualidade de sua compreensão sobre as contribuições feitas pelos alunos. Assim, só será possível criar condições para que eles elaborem novas concepções sobre as coisas se o professor entender o que representam as diversas opiniões formuladas. Dependendo de como a estratégia seja utilizada, corre-se o risco de transformá-la em uma demonstração de superioridade do professor em relação aos alunos, sem que haja uma tentativa real de conectar suas contribuições ao conteúdo acadêmico.

É preciso considerar ainda que a aplicação efetiva da estratégia freqüentemente envolve maior elaboração do que aquela que o professor está preparado a fazer sob as pressões do cotidiano escolar. Por isso, a compreensão total do valor do movimento não é apreendida sem uma explicação paralela sobre a relação entre o discurso e o trabalho cognitivo e pedagógico em jogo.

O valor dos movimentos de revozeamento como estratégias que possibilitam discussões produtivas na sala de aula torna-se ainda maior se considerarmos que esse objetivo envolve mais do que simplesmente a criação de um ambiente não-ameaçador para a discussão ou resolução de um problema (cf. O'CONNOR; MICHAELS, 1996, p. 65). “A complexidade dessa tarefa provavelmente explica a relativa escassez de discussões produtivas nas salas de aula, como lugares de socialização intelectual na escola fundamental” (idem, 1996, p. 66).

Além de terem acontecido em lugares diferentes, os “movimentos de revozeamento” e os “eventos de avaliação negativa” também se diferenciam porque, nos primeiros, a participação dos alunos é valorizada. Podem ser considerados procedimentos de correção, ainda que modulada, no seguinte sentido: a contribuição de cada participante, mesmo que esteja incompleta ou não tenha sido formulada de modo claro, é tomada como fundamental na elaboração do raciocínio feito em conjunto. Considerando-se que tenham como principal objetivo valorizar a participação dos alunos, acabam por se tornar “avaliações positivas” do seu desempenho. Sem dúvida, são movimentos diferentes, mas o paralelo entre os dois pode auxiliar na descrição da importância desta pesquisa e na compreensão do seu significado, uma vez que ambos compartilhariam o objetivo de corrigir enunciados problemáticos e, no caso específico dos EANs, também ações e comportamentos.

Por isso, além das seqüências IRA, que são as estruturas básicas do discurso de sala de aula, os movimentos de revozeamento serão usados na análise dos “eventos de avaliação negativa”.

Analisando o valor dos movimentos de revozeamento no sentido de possibilitar maior participação dos alunos, O'Connor e Michaels (1996, p. 63-103)

apontam algumas diferenças entre os movimentos por elas observados e a seqüência básica do discurso de sala de aula. Em primeiro lugar, do modo como está estruturado o discurso escolar, o direito à primeira e à última palavra é do professor, o que coloca o aluno num papel subordinado: responder ao professor e aguardar sua avaliação. Nos movimentos de revozeamento ocorre o inverso, se considerarmos o enunciado do aluno como a primeira ação do movimento, seguida pela reformulação que por si só já valoriza a opinião do aluno, seguida pelos seus comentários sobre a reformulação. Nesse caso, o aluno tem a primeira e a última palavra, o que o coloca como agente ativo na discussão realizada pela classe.

Em segundo lugar, no revozeamento o aluno pode ter um papel privilegiado porque quando é garantido a ele, o primeiro falante, o direito de aceitar ou negar a inferência justificada feita pelo professor, os dois participantes passam por um momento de igualdade em termos de piso conversacional, pelo menos no que diz respeito às implicações do primeiro enunciado. Essa igualdade é muito diferente do que acontece numa seqüência IRA, porque nela é o professor quem avalia a resposta do aluno. A estrutura de turnos não oferece oportunidade para a criança discutir sobre o sentido de sua contribuição, depois de avaliada pelo professor. No revozeamento, ao contrário, quem avalia se a inferência feita pelo professor está ou não correta é o aluno, o autor do enunciado em discussão.

Em terceiro, o *enquadre* resultante da seqüência IRA é o seguinte: ao fazer uma pergunta, o professor cria para os alunos a possibilidade de participação que uma ou mais crianças podem aproveitar levantando as mãos ou chamando. Evidentemente, tal aspecto não contempla as vezes em que o professor escolhe o aluno antes de formular a pergunta. Mas a seqüência acontece de tal modo que todos os participantes sabem que a resposta dada constitui a tentativa de acertar um alvo – a resposta que o professor está esperando, o que faz do terceiro movimento uma avaliação do desempenho dos alunos. Se compararmos uma seqüência IRA numa sala de aula e numa interação comum, na última, o sentido do terceiro movimento é o de um simples comentário sobre a utilidade do conteúdo da resposta:

“Você sabe a hora?” “Quatro e meia”. “Bom”. (“Bom, é quatro e meia; então, não estou atrasada”).

Muitas discussões sobre a sequência IRA enfatizaram a natureza das expectativas que ela cria nos alunos. Por exemplo, Edwards e Westgate (1987) acreditam que essa sequência permita aos estudantes pensarem no currículo como um conjunto de fatos transmitidos sob a pressão do tempo e que as respostas às perguntas do professor são determinadas e não negociáveis. Além disso, as posições de professores e alunos são bastante diferenciadas porque,

transmitir conhecimento envolve direitos e responsabilidades especiais que são evidentes no curso da fala normal de sala de aula; receber conhecimento envolve um papel comunicativo extremamente subordinado no qual turnos são distribuídos, respostas são avaliadas e sentidos “oficiais” formulados segundo o critério do professor (EDWARDS; WESTGATE, 1987, p. 175).

Para O’Connor e Michaels (1996), essa percepção se desenvolve em virtude da frequência com que os *enquadres* criados pelo movimento IRA são utilizados, de tal forma que acaba constituindo uma parcela significativa da socialização do estudante por meio da linguagem, veiculando visões sobre o conhecimento, formas de experienciá-lo, e de se perceber como aprendiz.

Por último, comparando os *enquadres de participação* criados pela sequência IRA e pelo revozeamento, O’Connor e Michaels (1996) afirmam que, embora a construção do significado de qualquer movimento dependa do contexto em que ocorra, da relação entre os participantes, dos propósitos imediatos da conversação e dos objetivos e condicionantes institucionais em que ela se encaixa, entre outros fatores, uma análise nesse nível sugere que os dois movimentos codifiquem um conjunto diferente de significados potenciais porque o revozeamento possibilita maior participação dos alunos na elaboração de novas idéias.



### **3. DE VOLTA AO COMEÇO**

[...] apesar do substrato de um gesto derivar do corpo de quem o executa, a forma do gesto pode ser intimamente determinada pela órbita microecológica na qual o falante se encontra. Para descrevermos o gesto, e nem sequer se está falando em desnudar seu significado, talvez tenhamos que apresentar o cenário material e humano no qual o gesto é feito (GOFFMAN, 1998, p. 12) (grifos meus).

Buscando compreender uma determinada situação social de comunicação face a face, apresento o cenário material e humano em que ela aconteceu, iniciando pelos laços que estabeleci com aquela comunidade, muito antes do retorno para a pesquisa.

#### **3.1 Laços entre a Pesquisadora e a Comunidade Escolar**

De 1984 a 1990, fui diretora da E.R. “Elisa Sampaio Rovaris”, escola pública situada na Vila Tereza Cristina, em Criciúma-SC. Assumi o cargo a convite do secretário de educação, mas um ano depois, com a implantação do processo de eleições diretas para diretores na rede municipal de ensino, fui confirmada pela comunidade escolar para um mandato de dois anos. Acabei exercendo a função por quase sete anos, durante os quais concorri a mais duas eleições.

O trabalho desenvolvido pela escola junto à comunidade fez com que nossos laços transcendessem das questões escolares às comunitárias, por meio de um amplo relacionamento com as entidades locais – Igrejas, Associação de Moradores, Projeto Casulo, times de futebol etc., contribuindo para a organização dos moradores da vila, o que resultou em uma série de conquistas, entre elas a das “escrituras” de suas terras, muito tempo depois que lá residiam, e outras melhorias urbanas e sociais.

No espaço escolar, na condição de alguém que acompanhava indiretamente o trabalho em sala de aula, o que mais me preocupava naquela época eram as dificuldades que percebia na relação entre os professores e seus alunos. Minha maior responsabilidade consistia em contribuir no processo de ensino-aprendizagem, mas muitas vezes me sentia de “mãos atadas”, sem respostas mais eficazes no sentido de auxiliá-los. Do ponto de vista de alguém que olhava de fora, mas vivia o cotidiano escolar, interferindo diretamente quando fosse o caso, percebia um conflito constante entre eles. Além dos problemas socioeconômicos que influenciavam no dia-a-dia da escola, uma vez que ela estava situada numa vila muito pobre, se comparada a outros bairros de Criciúma, e mesmo considerando apenas o cumprimento da função escolar, essas dificuldades, a meu ver, se transformavam em obstáculos a serem necessariamente transpostos para o êxito do processo pedagógico.

Em 1990 deixei a escola para atuar como professora no segundo grau e, depois, no ensino superior, mas o interesse na relação entre professores e alunos me acompanhou, tornando-se mais forte com o passar do tempo. Acreditava que o professor, como condutor do processo pedagógico, era, senão totalmente, em grande parte o responsável pelo que acontecia na sala de aula.

Depois de trabalhar algum tempo em outros níveis de ensino e continuar a estudar, inclusive fazendo cursos de Pós-Graduação *lato sensu*, ingressei no Programa de Pós-Graduação em Lingüística – UFSC, com dois objetivos principais: buscar o crescimento acadêmico e profissional e compreender, em alguma medida, pelo viés da linguagem, na linha de pesquisa da Sociolingüística, as dificuldades observadas e vividas naquela comunidade.

Como fiquei distante por oito anos, inicialmente pensei que a compreensão do problema passasse pela questão do preconceito, lingüístico e social. Por esse motivo, iniciei o curso com um projeto voltado à questão da variação lingüística. Depois, acreditei que o maior alvo de correção em sala de aula fosse a linguagem, o que resultou num projeto de pesquisa sobre “episódios de correção”. A revisão de literatura reflete esse percurso. No final da etapa de

conclusão dos créditos em disciplinas e com esse objeto de estudo, voltei à Vila Tereza Cristina e à escola municipal onde exerci a função de diretora.

O relato da pesquisa de campo inicia-se pelo histórico da comunidade e prossegue com a apresentação da escola e da turma cujo acompanhamento foi realizado.

### **3.2 História da Comunidade**

Durante muito tempo, a principal fonte de emprego e renda de Criciúma foi a extração do carvão, transportado por trens que cortavam a cidade. Na década de 70, com o declínio da extração mineral e o avanço dos processos de urbanização e industrialização, tornou-se urgente a necessidade de se construir uma avenida central que facilitasse o acesso aos bairros, cada vez mais numerosos e populosos. Para tanto, era preciso mudar o traçado da estrada de ferro Dona Tereza Cristina.

Entretanto, a questão não se reduzia a essa mudança. Havia um número significativo de pessoas que moravam na “faixa de segurança” da Rede Ferroviária Federal, formando uma grande favela, bem no centro da cidade. E, como a ferrovia, essas pessoas tinham de ser transferidas para outro local. Assim foi feito. Muitas se mudaram para outros bairros, mas grande parte delas não tinha para onde ir.

A história da comunidade cuja escola foi pesquisada começa com a transferência dessas pessoas das “margens” da estrada de ferro, no centro, para as margens da própria cidade. De seu deslocamento nasceu uma vila, num lugar usado até então pela Sociedade Carbonífera Boa Vista para depositar o rejeito do carvão – terreno piritoso, sem energia elétrica, encanamento residencial ou esgoto sanitário. A transferência das casas começou a ser feita em maio de 1975. Para viabilizar a mudança, a Prefeitura construiu um galpão, onde passavam a conviver duas ou três famílias até que as casas de cada uma fossem levadas e remontadas.

O início foi muito difícil porque, além das características do terreno, da inexistência de infra-estrutura e de a mudança ter sido a única possibilidade de residência para aquelas famílias, era preciso organizar o entorno para criar de fato uma comunidade. Como resultado dessas dificuldades, os conflitos entre as pessoas eram freqüentes, conforme relatado por duas moradoras:

Brigavam muito aqui, no começo, tudo por cachaçada. Entre marido e mulher, entre vizinho, ciúme um do outro. Até, por sinal, tinha um compadre meu, o compadre Toninho, ele um dia se socorreu na minha casa. Era assim, eles entravam pra se defender, pra um não matar o outro. Era revólver, era faca, era sarrafo, era o que viesse pela frente eles pegavam (ANAI BATISTA EIROFF *apud* GENEROSO 1994, p. 37-38).

Aqui brigaram muito no começo, era de arrancar a cerca aí. No centro comunitário e também nos bailes que faziam era força de briga. Uma eleição na Associação de Moradores, também foi força de briga, se acertavam pouco no começo (SALUTE POSSA DA SILVA *apud* GENEROSO, 1994, p. 37-38).

A grande mudança realizada no centro de Criciúma para a construção da Avenida Centenário fez com que a cidade ficasse atenta a tudo que a ela estivesse ligado. Por isso, as notícias sobre aquelas famílias, desde as condições em que viviam no centro até a violência entre os moradores da vila nos primeiros tempos, tiveram maior repercussão do que o normal, possivelmente contribuindo para a formação de uma imagem negativa da comunidade, presente tanto na relação entre seus membros quanto deles com a cidade.

Retratam esse preconceito as duas denominações que a nova vila recebeu. Uma delas foi definida por ato administrativo do governo municipal: “Vila Dona Tereza Cristina”, em 20 de novembro de 1975, e a outra surgiu entre os próprios moradores ou na cidade: “Pedregal”, uma designação popular que carrega um caráter preconceituoso, seja pelas chamadas “sub-residências” (cf. JORNAL TRIBUNA CRICIUMENSE, 12 jul. 1975) em que moravam quando ainda residiam no centro, seja pelos conflitos entre eles nos primeiros tempos, vividos em condições sub-humanas.

Quem mora na vila ou nos arredores dela é que sabe muito bem o quanto essa alcunha carrega de preconceito e de maldade. Tanto é que, quando se quer desqualificar uma pessoa da Tereza Cristina ou lhe tirar, por meio de palavras, a dignidade, se diz que ela mora no Pedregal. “É do Pedregal mesmo; tinha que ser do Pedregal” (GENEROSO, 1994, p. 31).

Essa imagem permaneceu ainda por longo tempo. De qualquer forma, apesar das dificuldades a vila se formou (aerofoto atual, Anexo 1), à medida que as famílias foram chegando e começaram a estabelecer laços entre si. Mas, para que se transformasse realmente numa comunidade, precisava ter espaços públicos. Assim, a Prefeitura destinou alguns terrenos na rua principal para que fossem construídos um centro comunitário, duas igrejas e a escola.

### **3.3 A Escola e o Início da Pesquisa de Campo**

A escola foi criada pelo decreto nº 178 de 7 de novembro de 1977 e começou a funcionar no dia 3 de março de 1978 (planta atual da escola, Anexo 2).

Quando retornei à vila para realizar a pesquisa de campo, no início de 1998, ela possuía seis salas de aula, sala dos professores, secretaria, cozinha, um depósito de material, dois banheiros e um pequeno pátio. Não tinha biblioteca nem quadra de esportes. Funcionava nos períodos matutino e vespertino, com nove turmas: uma de pré-escolar e duas em cada uma das quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, atendendo a aproximadamente duzentos alunos. O quadro de funcionários era formado por nove professoras, diretora, auxiliar de direção e três merendeiras, a maior parte delas admitida por concurso público. Seis professoras tinham curso superior: quatro em Pedagogia e duas em Educação Física, uma estava cursando Pedagogia e duas fizeram o Magistério.

Antes que o ano letivo começasse, visitei moradores, pais, alunos, direção e professores para informá-los sobre a pesquisa e solicitar sua autorização e apoio. Todos foram bastante receptivos.

Quando as aulas se iniciaram, acompanhei um período de trabalho em todas as turmas, incluindo as aulas de Educação Física. Durante esse período de visão geral sobre o trabalho escolar e, ao mesmo tempo, de retomada da convivência com muitas pessoas e relacionamento com novas, fui definindo em qual das turmas faria a observação mais prolongada. Além das aulas, participei de encontros entre os professores no intervalo (“hora do recreio”), das reuniões pedagógicas, de atividades promovidas pela escola para os pais, de eventos organizados pela própria comunidade e conversei com funcionários, alunos e pais em suas residências.

No final desse período de quatro meses, defini a 4ª série para realizar a pesquisa. Além da observação feita em todas as salas de aula, na escolha dessa turma influenciou o fato de os alunos já terem pelo menos três anos de escolarização e conhecerem, mais que os outros, como funciona a instituição escolar. Também, o fato de a professora dessa turma ter mais tempo de experiência profissional que a da outra turma do mesmo nível, com mais tempo de atuação, inclusive, naquela escola.

### **3.4 A Sala de Aula**

A 4ª série era composta por quinze alunos, entre dez e quatorze anos: Antônio, Augusto, Carolina, Caroline, Emerson, Fábio, Felipe, Joana, João, Marcos, Marília, Otávio, Paula, Paulo e Rita. A professora chamava-se Márcia. Além dela e de seus alunos, outros funcionários da escola também tiveram participação em alguns momentos da pesquisa: a diretora, Salete; a merendeira, D. Fátima, tratada pelos alunos como “vó”; e a auxiliar de direção, Rosa<sup>4</sup>.

Os alunos eram crianças habituadas a lutar pela sobrevivência desde muito cedo e, por isso, já tinham uma infância diferente dos padrões de vida estabelecidos pela cultura dominante como os ideais para sua faixa etária. Considerando que a idade em que normalmente se cursa a 4ª série varia entre nove e

---

<sup>4</sup> Os nomes de todos os que participaram das aulas na turma observada foram substituídos por pseudônimos.

dez anos, vê-se que algumas delas eram repetentes ou abandonaram a escola por algum tempo. Segundo as fichas escolares que consultei, seus pais trabalhavam como braçais, catadores de papelão ou em outras atividades da economia informal. Em termos de escolarização, nenhum deles concluiu o Ensino Fundamental. Várias famílias eram mantidas exclusivamente pelas mães, fazendo com que as crianças estivessem constantemente na iminência de deixar a escola para trabalhar, como engraxates, pipoqueiros, vendedores de picolé, empregadas domésticas, babás, funcionários do Programa Municipal de Estacionamento Rotativo, o que elas já faziam no período em que não estavam estudando.

Márcia, a professora, formada em Pedagogia, era concursada e já trabalhava na mesma escola há vários anos. Atuava também na 1ª série no outro período do dia. Sua situação de vida foi tópico de uma das conversas com os alunos, durante o período gravado:

- 
- |             |  |
|-------------|--|
| 1. Fábio:   | Professora, a professora fez um (    ) desse tamanho (    )<br>(Referindo-se ao registro de sua nota numa prova recém devolvida a eles.) |
| 2. Márcia:  | É a pressa pra terminar, né, Fábio? Assim a professora tivesse tempo pra ficar em paz.   |
| 3. João:    | (    )   |
| 4. Márcia:  | Não dá. Sou mãe, sou dona de casa, faxineira.  |
| 5. Marcos:  | (    )   |
| 6. Márcia:  | Ahn?   |
| 7. Marcos:  | A filha da professora não ajuda?   |
| 8. Márcia:  | Ajuda, mas no tanto que ela pode, né, Marcos? Ela tem só nove anos. Ela já faz um monte de coisas.                                       |
| 9. Marcos:  | Até eu! (    )   |
| 10. Márcia: | A minha filha não. Os meus filhos me ajudam.   |
| 11. Marcos: | (    )   |
| 12. Márcia: | Mas é. É muito legal isso. Os filhos têm que ajudar os pais porque é difícil pra gente dar conta da vida, né?                            |
- 

(Fita 3, 4/11/98)

No excerto acima, especialmente na linha 4, Márcia fala de algumas de suas tarefas diárias. Além de trabalhar com a 1ª e a 4ª séries, o que envolvia no mínimo outro período de preparação das aulas em casa, era uma dona-de-casa e cuidava sozinha dos filhos pequenos.

### **3.5 As Aulas na Turma Escolhida**

No início do acompanhamento da turma observei o que acontecia, fiz anotações e auxiliei nas atividades desenvolvidas, de maio até meados de agosto. Depois, passei a gravar as aulas em vídeo, de agosto até novembro daquele ano.

Ao bater o sinal às 7:50h, a turma entrava na sala. As carteiras dos alunos eram dispostas de modo diferente em cada dia de aula, mas a mesa da professora era mantida no mesmo lugar, na frente dos alunos, à esquerda da sala, de costas para o quadro negro. Essa organização era feita no início de cada dia (disposição dos participantes em cada fita, Anexo 3, com exceção da Fita 4, cujo esquema será apresentado no capítulo 4).

Apesar da mudança diária na disposição das carteiras dos alunos, sugerindo uma preocupação em dinamizar as aulas, o grupo trabalhava, em geral, da mesma forma ou seguindo o mesmo padrão, todos os dias e em qualquer disciplina, dentro da seqüência: livro-texto, explicações da professora e resolução dos exercícios nele propostos. Em todas as atividades realizadas, inclusive nas tarefas individuais, os participantes trabalhavam em grande grupo, provavelmente em função do reduzido número de alunos.

O dia de aula iniciava-se de modo tranquilo, normalmente pela chamada, com um tempo maior de preparação para a primeira atividade.

No início das manhãs os alunos permaneciam mais tempo em seus lugares mas, no decorrer da aula, começavam a transitar, conversando com um ou outro, dirigindo-se à professora ou formando grupos em alguns pontos da sala de aula.



A divisão do tempo nas diversas matérias e destas nas atividades principais foi feita pela pesquisadora considerando a forma com que os participantes se referiram a elas: probleminhas, continhas, provas, resumo e ilustração de histórias, avaliação do resumo, exercícios com textos, ditado, tempo de estudo para as provas, avaliação oral, cópia, desenho, correção de deveres, ensaios para apresentações, hora do lanche, aula de leitura e hora da chamada. Desses eventos, os mais recorrentes nas aulas desta turma foram aula de leitura, correção de deveres, resolução de exercícios de Matemática e ditado.

Próximo à hora do lanche, servido na sala de aula pela D. Fátima, todos já estavam bem agitados. O recreio era um tempo destinado exclusivamente às brincadeiras, ao encontro com os amigos. Nesses momentos, as crianças ficavam sob a supervisão da diretora, das merendeiras e da auxiliar de direção, enquanto as professoras descansavam.

No final das manhãs, a agitação tornava-se maior. Mesmo antes que o sinal determinasse o fim da aula, às 11:50h, todos começavam a se preparar para ir embora.

Como já mencionado, minha pesquisa de campo tinha por objetivo estudar episódios de correção, pensando em correção lingüística. Assim, as perguntas foram formuladas em relação a esse objeto de estudo. Porém, durante o período de observação, percebi que o alvo principal das correções não era a linguagem e que não eram apontadas formas de substituir o que era corrigido. Alguma coisa diferente estava acontecendo ali e envolvia principalmente a avaliação de questões disciplinares. Por isso, ao mesmo tempo em que observava a turma, fui reorganizando as perguntas que norteariam a investigação e que resultaram nestas que serão apresentadas a seguir.

### 3.6 Perguntas que Nortearam a Pesquisa

Estas perguntas sintetizam minhas reflexões teóricas e o que observei inicialmente durante a pesquisa de campo. Por meio delas, estabeleci o roteiro para o desenvolvimento da investigação. Conforme será visto, o primeiro conjunto foi respondido nas seções anteriores do presente capítulo e os demais nortearam a pesquisa e a elaboração dos capítulos seguintes.

Como os “eventos de avaliação negativa” fazem sentido para os participantes desta interação face a face e, se existe ligação entre tais eventos e a manutenção da autoridade da professora, de que forma essa ligação é estabelecida?

1. Como pode ser descrita esta “situação social” (GOFFMAN, 1998a, p. 11-30)?

1.1 Como os participantes se localizam no espaço da sala de aula?

1.2 Como eles co-constroem as aberturas e os fechamentos das aulas?

1.3 Como estão distribuídas as disciplinas no tempo disponível e como cada disciplina é dividida em atividades principais (explicações, debates, exercícios individuais ou coletivos, correção dos exercícios)? Quais são os principais eventos que compõem a interação deste grupo? Há uma forma predominante de trabalhar os diversos conteúdos?

2. O que são “eventos de avaliação negativa”?

2.1 Qual a sequência de ações que os constituem? Que “pistas de contextualização” (GUMPERZ, 1998, p. 98-119) são mais significativas nestes momentos?

2.2 Qual a frequência destes eventos na interação diária em sala de aula?

2.3 Que comportamentos são ratificados pelo grupo? Existem alunos que os apresentam com maior frequência? Se existem, o que os diferencia dos demais?

2.4 O que é mais avaliado: conteúdo, linguagem, disciplina ou outras questões?

2.5 Nos “eventos de avaliação negativa” deste grupo, acontece revozeamento (O’CONNOR; MICHAELS, 1996, p. 63-103)?

3. Que elementos constituem a autoridade da professora?

3.1 Professora e alunos apresentam estilos de fala diferentes na sala de aula?

3.2 No curso da interação, os participantes manifestam de alguma forma (verbal ou não) os comportamentos e modos de vida que consideram ideais?

3.3 A professora tem papel privilegiado na interação, além do limite de sua autoridade funcional e do fato de ser a única participante adulta no grupo?

3.4 Como ela reage diante de manifestações de alunos que apresentam perfis diferentes e comportamentos semelhantes?

3.5 Os “eventos de avaliação negativa” reforçam a autoridade da professora? Quais as evidências disso?

Essas perguntas resultaram de várias reformulações, do momento em que foi iniciada a pesquisa de campo até o final, passando pelo levantamento e a sistematização dos dados, e terminando com a delimitação dos Eventos de Avaliação Negativa (EANs).

Além do fato de que todo trabalho envolvendo pesquisa de campo está sempre sujeito à revisão de objetivos e procedimentos, nesta investigação, os pressupostos definiam um objeto de estudo – a “correção” – mas a observação em sala de aula mostrou não ser o caso dos episódios a serem descritos neste relatório. Assim, houve reformulação não só das perguntas, mas do próprio projeto. Entretanto, todas as etapas de reformulação foram fundamentais para a delimitação do objeto de estudo, porque foi o interesse nos episódios de correção que me levou à identificação dos eventos de avaliação negativa.

Então, o que foi feito para responder às perguntas acima apresentadas representa, na verdade, todo o percurso seguido durante a fase de observação da sala de aula e, posteriormente, no decorrer do trabalho de organização e sistematização dos dados que será relatado a seguir, mostrando o que foi feito para responder às perguntas.

### 3.7 A Organização do Material

Final do ano letivo e da pesquisa de campo. Para organizar o material coletado (vinte e sete fitas de vídeo ou cinquenta e quatro horas de filmagem), segui as seis etapas de trabalho propostas por Erickson e Shultz (1998).

#### 3.7.1 Etapas de Erickson e Shultz

Com o material coletado na pesquisa de campo iniciei a sistematização dos dados, seguindo a linha metodológica proposta por Erickson e Shultz (1998, p. 142-153 [1977; 1981]), composta de seis estágios que, em linhas gerais, abrangem os seguintes procedimentos:

O **estágio 1** caracteriza-se por uma visão geral dos dados, com anotações sobre o que parece relevante na ação conjunta dos participantes. Depois, definem-se os principais eventos que compõem a interação e as transições entre eles, marcando o momento em que ocorreram. Com isso, forma-se um *corpus* indexado de gravações.

No **estágio 2** agrupam-se ocasiões semelhantes de acordo com o objeto de estudo. Reproduce-se apenas um exemplar do evento em questão, iniciando a cópia um pouco antes e parando um pouco depois do segmento, marcando-se toda a sua seqüência cronológica. Esse procedimento deve ser utilizado na descrição de qualquer unidade. Depois se focaliza o que os participantes fazem em conjunto (verbal e não-verbalmente), definindo quais as unidades constituintes do evento e o que acontece imediatamente antes e depois dele. Por último, localiza-se em um quadro as unidades principais segundo as estruturas de participação, o tópico ou a atividade principal e as articulações entre essas unidades para se obter uma visão da estrutura global do evento.

O **estágio 3** corresponde ao momento de situar de modo preciso as transições entre as unidades do evento. Para tanto, identificam-se as diferenças nas estruturas de participação das transições, buscando o ponto de articulação aproximado entre duas unidades e anotando mudanças de postura, prosódia, estilo de fala e tópico – antes, durante e depois da articulação. Faz-se um diagrama das posições de postura, das relações de distância entre os participantes e das direções do olhar. Transcreve-se a fala de todos os participantes seguindo a linha do tempo. Marca-se a localização cronológica de todos os fenômenos importantes. Cada vez que se assiste a uma articulação, focaliza-se apenas um módulo do comportamento comunicativo em suas características mais salientes. Por fim, repete-se o procedimento com as demais articulações obtendo-se um quadro sinóptico da interação.

Os procedimentos do **estágio 4** consistem em localizar cada uma das articulações do terceiro estágio e rebobinar a fita para aquela que for imediatamente anterior. No segmento entre as duas articulações, caracterizam-se as estruturas de participação, com o mesmo nível de detalhamento do estágio anterior. Essa etapa fornece a descrição analítica que servirá de base para a construção do modelo.

No **estágio 5**, testa-se o modelo organizado nas etapas anteriores, considerando quatro pontos principais: nos momentos de transição devem ocorrer alterações que sejam descritíveis na atuação interacional; depois de um momento de transição, formas e funções específicas do comportamento comunicativo distribuem-se de modo diferente: os participantes agem como se as regras de comportamento adequado tivessem mudado. Os relatos dos participantes sobre o que é comportamento adequado devem coincidir com a descrição analítica dos dois pontos anteriores.

O **estágio 6** compreende o momento de verificar a possibilidade de generalização da análise anterior. Para tanto, em primeiro lugar faz-se um levantamento das ocorrências do evento analisado. Em segundo, examinam-se todos os exemplares ou uma amostra sistematicamente selecionada, observando como se distribuem as formas e funções comunicativas antes, durante e depois das

articulações. Focalizam-se apenas aquelas que tenham saliência estrutural. Se os quatro pontos de testagem do quinto estágio ainda se aplicarem é porque o modelo pode ser generalizado – demonstra-se assim que o caso isolado é típico. Se surgir alguma evidência contrária, porém, reexamina-se o caso inicial e redesenha-se um modelo analítico que dê conta da variação adicional.

### **3.7.2 Do Material aos Dados**

Após a clipagem das fitas, os objetivos das primeiras sessões de revisão foram obter uma visão geral do que aconteceu naquela sala de aula, fazer anotações do que pareceu importante em cada uma delas e selecionar o segmento de tempo de onde seriam retirados os dados. O segmento definido abrange o período de 1/9/98 a 13/11/98, correspondente a dez fitas ou vinte horas de gravação, por duas razões: as gravações foram feitas num momento em que a turma estava mais habituada com a filmadora, mas antes do início da fase de provas finais, e em função da qualidade do material, um pouco melhor que o restante, embora por uma série de questões, como a iluminação, por exemplo, todas as gravações tenham sido um pouco prejudicadas.

Com o período selecionado fiz novas sessões de revisão para, em primeiro lugar, registrar o maior número possível de informações sobre o que acontecia em cada aula; em segundo, em meio a tudo que acontecia, focalizar as avaliações negativas registrando o que estivesse diretamente ligado a elas. Esses registros serviram para a elaboração de um relatório sobre cada fita, contendo as ações e o momento em que aconteceram, já agrupadas pelas ocorrências de avaliação negativa. Durante essa etapa houve a necessidade de incluir um esquema de localização dos participantes (já citado na seção 3.5 deste capítulo, Anexo 3), para melhor identificar a autoria de algumas ações (relatório de uma das fitas, Anexo 4).

O passo seguinte foi isolar as ações ligadas à avaliação negativa de outros acontecimentos do dia para se ter maior clareza daquelas seqüências. Para tanto, depois de localizar as avaliações negativas, busquei a provável fonte do problema e a mudança do foco de atenção da turma até o retorno à atividade instrucional. Assim, delimitei cento e oito ocorrências. Cada uma delas foi registrada numa ficha descrevendo as ações e os enunciados de todos os participantes no momento em que as avaliações negativas ocorreram. Aumentando a visibilidade de cada episódio, essas fichas individuais serviram para a identificação dos primeiros elementos presentes nos episódios: as avaliações negativas, os participantes-alvos, suas reações, o foco da discussão, manifestações mais claras de outros participantes, quem iniciou e terminou o episódio e quanto tempo durou.

Depois voltei a cada episódio para confirmar se continha tais elementos. Com esse procedimento, descobri novos elementos que foram acrescentados aos anteriores: o tempo de envolvimento do grupo na avaliação negativa (constituindo o tempo de duração das ocorrências), quem avaliou, o modo como a avaliação foi realizada, a fonte do problema, a atividade principal que o grupo desenvolvia no momento em que a avaliação ocorreu, as reações dos demais participantes, se eram manifestações de apoio ao avaliador ou ao alvo, se havia participantes eventuais, as possíveis ligações entre os episódios ou deles com ações anteriores ou posteriores, e se continham ações ou enunciados voltados a tópicos diferentes daquele que gerou a avaliação negativa.

Como última etapa dos procedimentos metodológicos, com as fichas de cada episódio organizei um resumo dos dados para ter uma visão geral das ocorrências (quadro sinóptico dos EANs, Anexo 5). Constam desse quadro os seguintes pontos: número e duração da fita, número e duração do episódio, participantes mais envolvidos (inclusive os eventuais), quem avaliou, os alvos (com destaque para os principais), sinopse do episódio, atividade principal, forma predominante de avaliação (o que foi dito, como foi dito, situação ou ações não-verbais), fonte do problema (comportamento, disciplina, conteúdo), reações dos alvos (principalmente as que sinalizaram enfrentamento) e apoio ao avaliador.

Esse quadro serviu para melhor identificar a seqüência básica dos episódios em questão e retornar a cada uma de suas ocorrências, verificando se possuía tais elementos e se configuravam de fato um episódio de avaliação negativa, da forma como foram definidos pelas características por eles apresentadas.

A cada sessão de revisão das fitas e de elaboração das fichas mencionadas, novas descobertas foram feitas e, embora fossem interessantes e pertinentes, tornavam cada vez mais complexa a organização dos dados. Assim, apresentou-se aqui somente o resultado de cada etapa desse trabalho.

Resumindo, o que me chamou a atenção para os episódios de avaliação negativa pelos participantes desta interação foi a ocorrência de um enunciado ou ação em que um ou mais participantes foram avaliados negativamente por outro(s) diante dos demais, pelo que foi dito, pelo modo de dizer, pela situação criada, ou por outras ações. A partir daí foi feita a identificação e o registro das avaliações negativas, marcando-se o momento em que ocorreram; em seguida foram anotadas e cronometradas todas as ações que estiveram diretamente ligadas a elas, antes e depois de sua ocorrência.

Foram incluídos todos os momentos em que uma ação desse tipo tenha ocorrido e se tornado o foco de atenção da turma, mesmo que os registros não estejam completos. Apesar das diversas sessões de revisão das fitas, há ocorrências em que alguns enunciados não foram audíveis ou não houve clareza sobre as ações dos participantes, seja porque se tratava de uma turma de crianças, seja pela qualidade da gravação ou porque alguns participantes saíram do perímetro de alcance da câmera. Porém, só foram tomados como episódios de avaliação negativa aqueles em que os enunciados e as ações ausentes dos registros não tenham sido imprescindíveis à clareza de sua ocorrência, dado que o conjunto das ações realizadas pelo grupo foi suficiente para evidenciá-la.

Dois pontos chamaram a atenção para esses segmentos discursivos e serviram de base para a sua delimitação: primeiro, por conterem ações realizadas por um ou mais participantes, que desencadearam a avaliação negativa de outro(s), seja pelo que os últimos disseram ou fizeram ou mesmo que a razão não tenha sido



manifestada de modo claro no desenrolar da seqüência; segundo, porque a forma como essas ações foram realizadas – pelo que foi dito nos enunciados, pelo volume e/ou tom de voz, pela ocorrência de vários enunciados dirigidos ao(s) mesmo(s) alvo(s) ou por serem ações inesperadas – fez com que os presentes fossem se envolvendo gradativamente com o tópico em discussão, interrompendo a atividade que estava em andamento.

Com essa organização dos dados, que passou pelas etapas de coleta do material na pesquisa de campo, os estágios de Erickson e Shultz para a retirada dos dados das fitas e os procedimentos criados por mim para delimitar os episódios, a partir das características por eles apresentadas, iniciei a redação do presente relatório.

## **4. EVENTO DE AVALIAÇÃO NEGATIVA**

Neste capítulo são descritos os eventos de avaliação negativa, com destaque para as principais características encontradas no conjunto das ocorrências. É importante ressaltar aqui o fato de me referir ao objeto de estudo algumas vezes como "episódio" e outras, como "evento". Na estrutura do discurso de sala de aula, se a seqüência de ações sob enfoque for comparada a atividades como “aula de leitura”, “ditado”, “correção dos deveres”, “aula expositiva” e “hora da chamada”, conforme exposto anteriormente (capítulo 2, pp. 28-33 deste relatório), a designação mais adequada a ela seria "episódio de avaliação negativa". Assim, em termos de amplitude na ordem interacional, o objeto deste estudo é um "episódio". Por outro lado, considerando a sua frequência e relevância nas aulas da turma observada, ele será tratado como "evento". Essa é a linha do presente capítulo.

### **4.1 A Constituição de um Episódio**

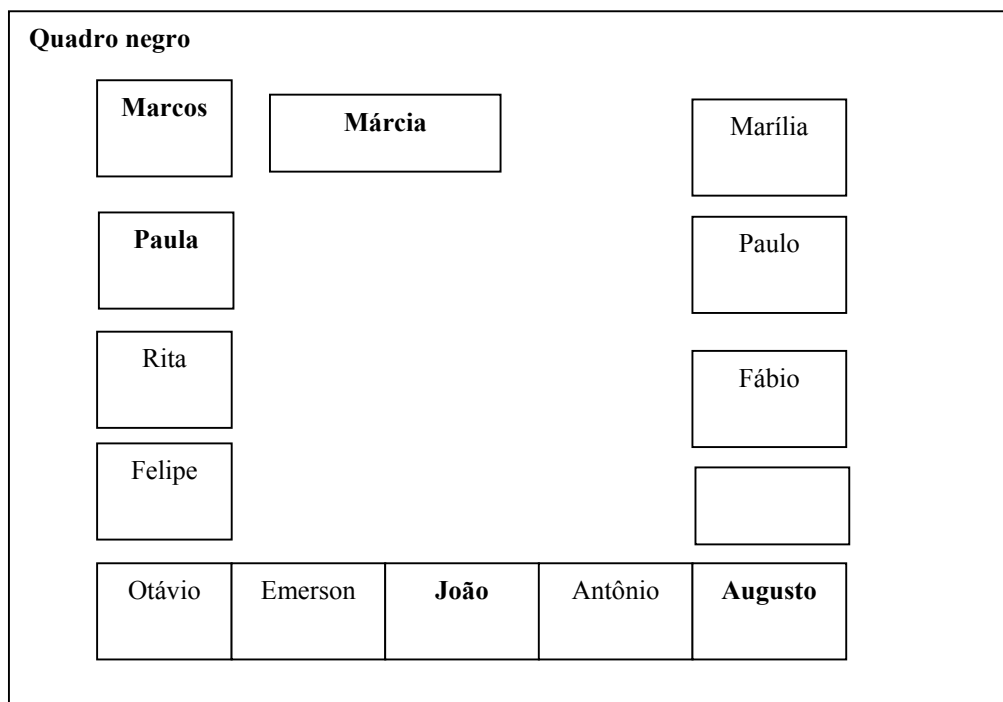
Apresento inicialmente a transcrição de um dos episódios encontrados, o 45 (E<sub>45</sub>) – resultado da sistematização e análise dos dados; depois, o modo como ele foi constituído pelos participantes da interação e por que o tomei como objeto de estudo. Em seguida, a partir do mesmo episódio, serão abordadas as características presentes nos demais.

Começa um dia de aula. Há uma atividade principal em andamento, uma atividade instrucional ou um evento<sup>5</sup> com o qual todos estão envolvidos: a resolução

---

<sup>5</sup> Os eventos, conforme a definição da literatura sobre o discurso de sala de aula (MEHAN, 1985, p. 120), serão designados neste relatório como atividades instrucionais.

de exercícios sobre metro quadrado. Nesse dia, a disposição física dos participantes<sup>6</sup> na sala de aula é a seguinte:



Márcia (a professora) lê os exercícios do livro e explica como resolvê-los. Depois, distribui pedaços de papel pardo para que os alunos tracem as medidas solicitadas. Enquanto as crianças realizam a tarefa, ela esclarece as dúvidas que surgem. Todos caminham pela sala, discutem as dificuldades com os colegas, mostram o que já fizeram e pedem ajuda para a professora. O cumprimento da tarefa é o foco de atenção da turma, inclusive das diversas conversas secundárias que estão acontecendo entre colegas, sem o envolvimento do conjunto dos participantes. Em determinado momento (0.10.56), Márcia sai para buscar uma tesoura na secretaria da escola. Na sua ausência, cada aluno se concentra mais no próprio trabalho, diminuindo o movimento na sala. Pouco depois (0.14.56), ela retorna. Recomeça o movimento anterior, seguido por alguns segundos de silêncio.

<sup>6</sup> Os nomes dos participantes que se manifestam verbalmente e de modo mais claro no episódio transcrito estão em negrito.

Até acontecer o episódio que será transcrito<sup>7</sup> já transcorreram quase trinta minutos da aula.

- 
- |              |  |
|--------------|--|
| 1. João:     | Márcia, <i>(João sai da sua carteira, com o exercício na mão, e caminha em direção à mesa da professora.)</i>            |
| 2. Márcia:   | (.....) <sup>8</sup>   |
| 3. João:     | ó, <i>(Mostra o que fez.)</i>  |
| 4. Márcia:   | (.....)  |
| 5. Marcos:   | FALA. <i>(Para de fazer o exercício e olha para o João.)</i>   |
| 6. João:     | olha aqui. <i>(Deixa o exercício na mesa da Márcia e vai saindo.)</i>  |
| 7. Márcia:   | AH, EU NÃO ACREDITO QUE TU ME FEZ ERRADO E VEM AQUI, LARGA NA MINHA CARTEIRA DE NOVO. <i>(A turma fica em silêncio.)</i> |
| 8. Marcos:   | ai, não, deixa, deixa, deixa.  |
| 9. Márcia:   | só em olhar assim eu já vejo que tá errado.  |
| 10. João:    | ô::?   |
| 11. Márcia:  | não preciso nem usar a régua.  |
| 12. João:    | eu medi certinho, professora! pergunta pro Emerson. <i>(A carteira do Emerson fica ao lado da do João.)</i>              |
| 13. Emerson: | (.....)  |
| 14. Marcos:  | > tá, quero ver <  |
| 15. Márcia:  | só em olhar eu já sei que tá errado.   |
| 16. Paula:   | > ai, meu Deus < <i>(Olha para Márcia e João.)</i>   |
| 17. Augusto: | > PERGUNTA DE NOVO PRO (      ) DO MARCOS.<  |
| 18. João:    | ó, Marcos, ó. <i>(Mostra o exercício.)</i>   |
| 19. Márcia:  | ó, mas que coisa!  |
| 20. João:    | (      ) <i>(Mostra de novo o exercício para o Marcos.)</i>  |
| 21. Marcos:  | (      ) bah, sai daqui, ô!  |
| 22. Márcia:  | só em olhar eu já estou vendo.   |
| 23. Marcos:  | então, não é dez que tinha que dar, ô::?   |
| 24. João:    | ah, mas, ah, eu não vou fazer mais (      ) <i>(João volta para o seu lugar.)</i>  |
| 25. Márcia:  | claro, tá lá brincando, conversando, como se tivesse   |
| 26. João:    | ah, é?   |
| 27. Márcia:  | lá: no jogo de futebol (.) não é fazendo uma atividade.  |
- 

<sup>7</sup> A transcrição do episódio segue as convenções constantes do Anexo 6.

<sup>8</sup> O silêncio incluído na transcrição foi apenas aquele que se constituiu numa resposta dos participantes quando outros se dirigiram ou se referiram a eles e aguardaram a sua manifestação.

28. Márcia: é bem indisciplinado, né? é até uma ofensa falar isso.  
29. João: (.....) *(João senta em sua cadeira e o Augusto vai para a mesa da professora.)*  
30. Márcia: alguém viu a tesoura?  
31. Alunos: (.....) *(Todos continuam a fazer o exercício, mas voltam a conversar com os colegas e com a professora, e saem dos lugares.)*
- 

(E<sub>45</sub>, Fita 4, 4/11/98)

Esse recorte interacional foi feito a partir do que a Márcia disse ao João: *Ah, eu não acredito que tu me fez errado e vem aqui, larga na minha carteira de novo* (linha 7). O que chamou atenção, na fala da Márcia, foi a avaliação negativa que ela fez do João, em voz alta e tom de indignação, reagindo à ação do aluno de ir até sua mesa para mostrar que tinha cumprido a tarefa que ela mesma solicitou. A ocorrência da avaliação negativa, o modo como foi feita e por que foi feita levaram à revisão do acontecido, desde o momento em que o João se dirigiu à professora:

- 
1. João: Márcia, *(João sai da sua carteira, com o exercício na mão, e caminha em direção à mesa da professora.)*  
2. Márcia: (.....)  
3. João: ó, *(Mostra o que fez.)*  
4. Márcia: (.....)  
5. Marcos: FALA. *(Pára de fazer o exercício e olha para o João.)*  
6. João: olha aqui. *(Deixa o exercício na mesa da Márcia e vai saindo.)*  
7. Márcia AH, EU NÃO ACREDITO QUE TU ME FEZ ERRADO E VEM AQUI, LARGA NA MINHA CARTEIRA DE NOVO. *(A turma fica em silêncio.)*
- 

No segmento acima, destacaram-se o silêncio da Márcia (linhas 2 e 4), em resposta ao pedido do João para que ela olhasse o que ele tinha feito (linhas 1 e 3), embora a mesma ação tenha sido realizada por vários alunos anteriormente e ela os tenha atendido; a insistência do João em conseguir a atenção da professora (linhas 1, 3 e 6), antes de deixar o trabalho com ela e sair; e, ainda, a interferência de outro aluno, o Marcos, respondendo ao colega (linha 5), depois que o João tinha se dirigido à Márcia duas vezes.

O silêncio da professora e a intervenção do colega já começaram a sinalizar que alguma coisa diferente estava acontecendo, mas, quando Márcia respondeu ao João com uma avaliação negativa (linha 7), depois que o aluno se dirigiu a ela duas vezes, outros participantes também sinalizaram uma mudança no foco de atenção por meio de pistas não-verbais, como uma aparente “concentração” maior de cada um no próprio exercício, não desviando o olhar do que faziam, o silêncio e a permanência em seus lugares, contrastando com o movimento anterior, quando saíam das carteiras com frequência, dirigiam-se à professora, conversavam com os colegas.

Assim, o episódio começou com a ação do João de sair de seu lugar e ir mostrar o exercício para a Márcia. Essa ação se tornou a fonte do problema porque foi, a partir dela, que se iniciou o envolvimento gradativo da turma naquela discussão e a mudança no foco de atenção, do exercício de Matemática para a avaliação negativa, embora os participantes não tenham parado de fazer o exercício.

Com a ocorrência da própria avaliação negativa (linha 7), porém, houve um reforço nessa participação, porque ela desencadeou várias outras ações, conforme o segmento abaixo:

- 
- |              |  |
|--------------|--|
| 7. Márcia:   | AH, EU NÃO ACREDITO QUE TU ME FEZ ERRADO E VEM AQUI, LARGA NA MINHA CARTEIRA DE NOVO. ( <i>A turma fica em silêncio.</i> ) |
| 8. Marcos:   | ai, não, deixa, deixa, deixa.  |
| 9. Márcia:   | só em olhar assim eu já vejo que tá errado.  |
| 10. João:    | ô:::?  |
| 11. Márcia:  | não preciso nem usar a régua.  |
| 12. João:    | eu medi certinho, professora! pergunta pro Emerson. ( <i>A carteira do Emerson fica ao lado da do João.</i> )              |
| 13. Emerson: | (.....)  |
| 14. Marcos:  | > tá, quero ver <  |
| 15. Márcia:  | só em olhar eu já sei que tá errado.   |
| 16. Paula:   | > ai, meu Deus < ( <i>Olha para Márcia e João.</i> )   |
| 17. Augusto: | > PERGUNTA DE NOVO PRO ( ) DO MARCOS.<   |
| 18. João:    | ó, Marcos, ó. ( <i>Mostra o exercício.</i> )   |
| 19. Márcia:  | ó, mas que coisa!  |
| 20. João:    | (.....) ( <i>Mostra de novo o exercício para o Marcos.</i> )   |

21. Marcos: (.....) bah, sai daqui, ô!  
22. Márcia: só em olhar eu já estou vendo.  
23. Marcos: então, não é dez que tinha que dar, ô::?  
24. João: ah, mas, ah, eu não vou fazer mais ( ) (*João volta para o seu lugar.*)
- 

Nesse segmento do episódio iniciado pela fala da Márcia, observa-se que, após a avaliação negativa que ela faz do João, o Marcos se manifesta novamente, mas, dessa vez, apoiando a professora (linha 8), posicionamento manifestado verbalmente outras duas vezes (linhas 21 e 23).

Na seqüência, Márcia continua a avaliar o João (linhas 9, 11, 15, 19 e 22), repetindo as mesmas palavras: que "o exercício está errado", sem explicar ao aluno como corrigi-lo.

O João, alvo da avaliação negativa, reage da seguinte forma: em primeiro lugar, fica surpreso com o que ouve (linha 10); depois, tenta se explicar para a Márcia e, ao mesmo tempo, busca o apoio do Emerson (linha 12); em terceiro lugar, tenta conseguir a aprovação do Marcos (linha 18), ratificando o colega como alguém também habilitado a avaliar se o que ele fez está correto ou não. Como resposta a essa tentativa, primeiro o Marcos se dispõe a ver o exercício (linha 14); depois, refuta o que é dito pelo colega (linhas 21 e 23); finalmente, o João afirma que não vai mais fazer o exercício e volta para a sua carteira (linha 24).

Ainda no mesmo segmento, outros dois participantes também se manifestam verbalmente. A Paula desvia rapidamente o olhar, do exercício para o João e a Márcia, reclamando do que está acontecendo (linha 16). E o Augusto tenta ajudar o João, ao mesmo tempo em que ratifica o Marcos como avaliador (linha 17). Os demais alunos continuam atentos ao que acontece.

Depois que o João desiste de fazer o exercício, o episódio prossegue:

- 
24. João: ah, mas, ah, eu não vou fazer mais ( ) (*João volta para o seu lugar.*)  
25. Márcia: claro, tá lá brincando, conversando, como se tivesse  
26. João: ah, é?

27. Márcia: lá:: no jogo de futebol (.) não é fazendo uma atividade.  
28. Márcia: é bem indisciplinado, né? é até uma ofensa falar isso.  
29. João: (.....) = *(João senta em sua cadeira em silêncio e o Augusto vai para a mesa da professora.)*  
30. Márcia: alguém viu a tesoura?  
31. Alunos: (.....) *(Todos continuam a fazer o exercício, mas voltam a conversar com os colegas e com a professora, e a sair dos seus lugares.)*
- 

Nas linhas 25, 27 e 28, num tom de voz mais baixo, a professora conclui o que dizia ao João, queixando-se pela indisciplina do aluno. Enquanto ela fala, João volta para o seu lugar, e outro aluno, o Augusto, levanta-se e dirige-se a ela (linha 29). Em seguida, ela muda o tópico (linha 30). Esse ponto, em que o foco de atenção volta a ser a resolução do exercício, foi constituído pelos participantes como o final de um episódio que aconteceu em meio a uma atividade instrucional.

Nas diversas formas de participação que aconteceram durante o episódio, destacou-se, em primeiro lugar, a ocorrência de uma avaliação negativa, a forma como foi feita e o fato de não haver correção<sup>9</sup> do trabalho do aluno em nenhum momento, embora a avaliação tenha sido iniciada pela professora; em segundo, o fato de um outro aluno manifestar verbalmente seu apoio à professora, posicionando-se contra o colega, e ser ratificado nesse papel, inclusive pelo próprio alvo da avaliação; em terceiro, ao invés de reagir mal (considerando que foi avaliado negativamente diante de todos), o participante-alvo se justificou várias vezes e tentou conquistar o apoio dos colegas, especialmente do Marcos, que se colocou claramente ao lado da professora. Só depois disso, ele desistiu de fazer o exercício; por último, houve uma concentração “maior” dos demais participantes no exercício que faziam, mas, ao mesmo tempo, eles deixaram de agir como antes, quando o foco era realmente o exercício, e dirigiram sua atenção para a avaliação negativa.

---

<sup>9</sup> O termo *correção* está sendo usado aqui na acepção do uso comum, “[...] normalmente entendido como uma referência à substituição de um ‘erro’ ou ‘equivoco’ pelo que é ‘correto’” (SCHEGLOFF *et alii*, 1977, p. 363).



Por conter elementos como a mudança de enquadre de uma atividade instrucional (exercício de Matemática) para a avaliação negativa de um dos participantes, mudança sinalizada por pistas verbais e não-verbais, começando com a fonte do problema (o exercício errado) e terminando com o retorno à atividade anterior (foco na resolução do exercício), esse segmento da interação daquela turma foi delimitado e classificado como um “episódio de avaliação negativa”.

#### 4.2 Ligações entre o E<sub>45</sub> e outros Segmentos Interacionais do Mesmo Dia

Após a delimitação do episódio, alguns questionamentos ficaram pendentes, mas um em especial: se vários alunos estiveram antes na mesa da professora e foram atendidos e se, no caso do João, antes que ele chegasse lá, chamou-a duas vezes e não recebeu resposta e, quando ela finalmente viu o exercício feito por ele, logo o avaliou negativamente, então a fonte do problema não seria apenas o erro no exercício, mas também a indisciplina do aluno, explicitada pela professora nas linhas 25 e 27. Assim, se o erro no exercício do João não foi a única fonte do problema, embora tenha sido o que iniciou o episódio, considerando-se as manifestações verbais e não-verbais em torno da avaliação, se o problema foi a indisciplina, em que momento da interação ela foi manifestada?

Como já mencionado, quando esse episódio aconteceu já haviam transcorrido quase trinta minutos de aula. Assim, considerando-se que uma interação é uma sequência de ações, em que o que acontece em determinado momento está ligado ao que o antecede, busquei algo que pudesse ter uma relação mais direta com esse episódio e descobri que o mesmo aluno já havia sido avaliado de maneira semelhante e pela mesma razão.

Um pouco antes do E<sub>45</sub>, quando a Márcia voltou para a sala, depois de buscar a tesoura na secretaria, aconteceu o seguinte:

- 
- |            |  |
|------------|--|
| 1. Márcia: | <i>(Ao entrar na sala, dirigindo-se ao João.)</i> Deixa eu ver como é que tá esse teu decâmetro. Parece que tá tudo errado. Olha aqui. Decâmetro com medida diferente. Olha só. Tem que tá tem que ser |
|------------|--|

---



---

	tudo igual.
2. João:	(.....)

---



---

(Segmento do E<sub>41</sub>, Fita 4, 4/11/98)

Uma das diferenças entre esse segmento do E<sub>41</sub> e o E<sub>45</sub> é que, nele, é a Márcia que se dirige ao João para repreendê-lo pelo erro no exercício, ele não responde, e a conversa sobre esse tópico não tem continuidade. No E<sub>41</sub>, além do João, outros participantes foram avaliados negativamente e o foco de atenção da turma também havia sido a avaliação negativa. Todos ficaram atentos ao que acontecia, alguns se manifestaram verbalmente, os participantes avaliados reagiram. Durante algum tempo a avaliação negativa foi o foco da atenção de todos, até o retorno à atividade instrucional, ou seja, aconteceu outro episódio da mesma natureza do E<sub>45</sub>. Mas, em relação ao João, no E<sub>41</sub>, a avaliação ficou restrita à fala da professora apontando o erro e ao silêncio do aluno, incluído na transcrição por sua contundência como resposta ao destaque do aluno por meio de uma avaliação bastante negativa do exercício que ele fazia.

Entretanto, a revisão desse último segmento ainda não me possibilitava responder por que o participante foi avaliado pelo erro no exercício, uma vez que também não haviam sido dadas a ele as condições para corrigi-lo. Além disso, ainda não havia evidências de sua indisciplina. Por isso, foi necessária a busca de mais dados que pudessem estar diretamente ligados ao episódio e, na seqüência interacional, foi encontrado o segmento a seguir, que aconteceu um pouco antes do E<sub>45</sub>. Márcia está explicando o exercício para a Paula, mas pára e se dirige ao Fábio:

---



---

1. Márcia:	( ) ( <i>Depois, volta a falar com a Paula.</i> )
2. Fábio:	Ó, professora, olha!
3. Márcia:	(.....)
4. Márcia:	Ô, Antônio, terminou aí com a tesoura?
5. Fábio:	>AH, NÃO, PROFESSORA, EU, EU DESISTO DE FAZER ESSE NEGÓCIO AQUI. OLHA AQUI, AQUI EM CIMA TÁ, TÁ<
6. Márcia:	MAL EDUCADO! EU ESTOU AQUI CONVERSANDO COM A PAULA E NÃO DÁ.

7. Augusto: Mal educado! Mal educado! Mal educado! (*Sem levantar a cabeça.*)  
8. Márcia: AUGUSTO!  
9. João: Você me deixou mal educado, cê me deixou mal educado, me deixou mal educado (*cantarolando e rindo*)  
10. Márcia: ESCUTA!
- 

(Segmento do E<sub>43</sub>, Fita 4, 4/11/98)

No segmento acima, o alvo da avaliação negativa foi o Fábio (linha 6). Porém, embora o Augusto tenha reagido antes a essa avaliação (linha 7), destacou-se a manifestação do João, em tom irônico, cantarolando e rindo (linha 9), referindo-se claramente ao turno da Márcia para o Fábio (linha 6) e desafiando a autoridade da professora.

Assim, na sequência cronológica dos três episódios, ocorre o seguinte: João é avaliado pela professora em função do erro no exercício (E<sub>41</sub>); depois, ele repete as palavras da professora, mas acrescenta: "Você me deixou...", cantando e rindo (E<sub>43</sub>); em terceiro lugar, é novamente avaliado pelo exercício, mas essa avaliação tem uma duração maior – a primeira restringe-se a um trecho do E<sub>41</sub>, com duração de trinta e sete segundos, e a segunda é feita de maneira mais enfática, constituindo um episódio inteiro – o E<sub>45</sub>, com um minuto e sete segundos de duração.

Seguindo adiante na revisão daquele dia de aula, em busca de ações com as quais pudesse estabelecer uma relação mais direta com o E<sub>45</sub>, com aproximadamente cinquenta minutos de aula, aconteceu o seguinte:

- 
1. João: Ô, Márcia, eu vou no banheiro, ô. (*Enquanto fala, ele sai da sala.*)  
2. Márcia: (.....)  
3. Felipe: Ó, o João lá, professora, ó. Olha lá o João lá. (*Felipe está na porta da sala, olhando para fora.*)  
4. Márcia: (.....)  
5. Felipe: Ô, professora, o João não tá ...  
6. Márcia: (.....)

7. Felipe: Ó, o João ali na rua, ó, professora.  
8. Márcia: (.....)  
9. Felipe: Ó, o João na rua  
10. Márcia: (.....)  
11. Felipe: Ô, professora, olha lá o João.  
12. Márcia: (.....)  
13. Felipe: Ó, professora, o João na rua.  
14. Márcia: Felipe, deixa, ele se vira. (*João volta para a sala, mas fica "passeando".*)
- 

(Segmento do E<sub>49</sub>, Fita 4, 4/11/98)

Nesse segmento destaca-se a indisciplina e o desinteresse do João pela atividade instrucional, após ter sido avaliado negativamente, a insistência do Felipe em denunciá-lo por ter passeado fora da sala no horário de aula e os diversos silêncios da professora em relação a todas as sua chamadas.

Mais adiante é o João que avalia negativamente um outro participante. A atividade instrucional mudou. Agora professora e alunos conversam sobre as diversas utilidades da água. Quando Márcia fala em piscina, João faz o seguinte comentário:

- 
1. João: Eh! A Bolota ( ) pulou na piscina, saiu tudo a água. (*Olha para o Fábio.*)  
2. Márcia: Ô, comentário besta deixa para outra hora, tá?  
3. Alunos: ( ) (*Várias conversas sobrepostas.*)
- 

(Segmento do E<sub>51</sub>, Fita 4, 4/11/98)

Nesse segmento é o João que avalia um colega, o Fábio, fazendo um comentário depreciativo sobre ele (linha 1) e reproduzindo, de certa forma, o que aconteceu com ele no E<sub>45</sub>. Por fazer tal comentário ele é repreendido pela professora (linha 2).

Assim, no percurso para encontrar evidências da indisciplina do João, explicitada pela professora no final do E<sub>45</sub>, descobri que, em primeiro lugar, ele foi

inesperadamente avaliado, assim que a professora retornou à sala de aula (E<sub>41</sub>); depois, houve um momento em que ele desafiou a autoridade da professora (E<sub>43</sub>); em terceiro lugar, ele mesmo avaliou negativamente um colega (E<sub>51</sub>). Além de apresentar a constituição de um dos episódios e os segmentos interacionais que tiveram relação direta com ele, esse percurso também teve como objetivo situar o E<sub>45</sub> entre os episódios que apresentaram características semelhantes no mesmo dia de aula – ele foi o sétimo, num conjunto de dezessete ocorrências. E, assim como ele, muitos outros episódios de avaliação negativa ocorreram durante o período selecionado na interação da 4ª série.

Além de tomadas de turno e outras ações por meio das quais um ou mais participantes avaliaram negativamente um ou vários outros, chamou atenção da pesquisadora a sua frequência e por não serem apontadas condutas que substituíssem o que havia sido avaliado como incorreto no curso dessas seqüências.

#### **4.3 Principais Pontos do Conjunto dos Episódios Delimitados nesta Interação**

Com base no levantamento dos pontos principais de todas as ocorrências, delimitadas a partir das avaliações negativas, mas tomando como primeira ação aquela que foi avaliada negativamente e determinou o início da mudança de enquadre da turma e, como última, o retorno à atividade instrucional ou início de uma nova, o “episódio de avaliação negativa” ficou caracterizado como um recorte da conversação em um espaço institucional específico, em que um ou mais participantes realizaram uma avaliação negativa de outro(s). Ele aconteceu em meio a uma atividade principal (instrucional ou não). Iniciou quando um ou mais participantes realizaram uma ação, verbal ou não, que constituiu a fonte do problema, ligada a questões disciplinares, de conteúdo, ou a comportamento de um modo geral. Essa ação foi avaliada negativamente por um ou mais participantes, por meio de algo que eles disseram ou fizeram, pelo modo de dizer (enunciados em tom irônico, voz alta, repetição do que foi dito) ou fazer; ou ainda em função do momento em que a avaliação aconteceu, muitas vezes durante a realização de uma

prova. Os alvos da avaliação reagiram de diferentes formas: silenciando, tentando se justificar, buscando o apoio de outros participantes ou enfrentando a situação. Criou-se uma cena específica na interação da turma observada. Um diálogo inicialmente restrito a poucos participantes passou a ser o foco de atenção de todo o grupo. Além dos que avaliaram ou foram avaliados, principais alvos da atenção de todos, outros participantes manifestaram-se apoiando o(s) alvo(s) ou o(s) autor(es) da avaliação e os demais ficaram atentos ao que acontecia. Durante o episódio, discutiu-se o problema que gerou a avaliação ou a própria avaliação negativa. O episódio terminou com a mudança de tópico e o retorno do grupo ao que fazia anteriormente ou o início de uma nova atividade. O tempo de duração dos episódios dependeu do número de manifestações verbais e não-verbais dos participantes em relação ao tópico discutido. Em muitos casos, foi possível estabelecer uma relação mais direta entre tais episódios ou deles com ações anteriores ou posteriores na sequência interacional.

Apesar das dificuldades para encontrar cada um desses pontos, pela fluidez da interação e as variações apresentadas pelos episódios delimitados, eles compartilharam uma sequência básica: fonte do problema, avaliação negativa, reações do alvo e dos demais participantes posicionando-se em relação ao tópico ou aos outros participantes, novas avaliações negativas, novas manifestações, finalizando com a mudança no foco de atenção da turma. A seguir, serão abordadas as principais características encontradas no conjunto desses episódios.

#### **4.3.1 O Modo como a Avaliação Negativa foi Realizada**

Embora o primeiro interesse tenha sido em enunciados pelos quais os participantes disseram algo que ameaçasse a imagem de outro(s) diante do grupo, na sistematização dos dados, outros elementos acentuaram o caráter negativo das avaliações realizadas: vários turnos com o mesmo objetivo, tom de ordem ou ironia, fala lenta, risos, direção do olhar, voz alta, silêncio, avaliação inesperada. De acordo com o modo de avaliar, os episódios foram divididos em quatro grupos: aqueles em

que a avaliação foi feita principalmente pelo conteúdo do(s) enunciado(s); pela forma como os enunciados foram ditos, principalmente em voz alta e tom irônico; sem que os participantes sinalizassem claramente a fonte do problema ou por meio de ações não-verbais. No seguinte episódio, alguns desses elementos estão presentes.

Todos estão concentrados em uma prova de Matemática. Vários alunos fazem perguntas para a professora. Está quase na hora de entregar a prova. Felipe pára de escrever. Depois de algum tempo:

- 
- |            |   |
|------------|---|
| 1. Márcia: | terminou, Felipe? ((pausa de 0,3)) pelo jeito levou um banho que tais até quieto. ((pausa de 0,2)) levou uma surra assim que ((pausa de 0,7)) será que eu não vou, eu não vou passar ninguém na Matemática direto? (pausa de 0,4) eu quero passar todo mundo. |
| 2. Felipe: | (.....) = <i>(Felipe permanece em seu lugar, em silêncio.)</i>  |
- (Depois disso, os alunos perguntam mais, fazendo uma verdadeira romaria à mesa da professora.)*
- 

(Segmento do E<sub>95</sub>, Fita 9, 13/11/98)

Considerando a preocupação de todos com a prova (sinalizada pela concentração geral e pelas perguntas que faziam), o que a Márcia disse ao Felipe (linha 1) teve um peso maior do que teria se um enunciado dessa natureza fosse dito em um momento mais informal da aula. Além disso, próximo à fala da professora, não houve uma manifestação dos participantes que pudesse ser tomada pela pesquisadora como a fonte do problema, a não ser o fato de o aluno ter parado de escrever, mas ele poderia estar simplesmente aguardando a ordem da professora para entregar a prova, depois de concluí-la. Pelo que foi dito (linha 1), a fonte do problema seria a dificuldade do aluno com o conteúdo da disciplina, mas essa dificuldade não foi manifestada durante o episódio.

Vários elementos fizeram parte dessa avaliação negativa: o que a Márcia disse, seu tom irônico nas três primeiras frases, contrastando com as seguintes, a situação (por ocorrer num momento de prova), a ausência de uma ação, durante o episódio, que pudesse ser tomada como fonte do problema, tornando a avaliação negativa aparentemente inesperada e o silêncio do aluno, aceitando passivamente o que lhe foi dito.

### 4.3.2 A Fonte do Problema

Quando alguém avalia negativamente outra pessoa diante de um grupo, em geral essa ação, por sua natureza, desencadeia determinadas ações ou reações dos participantes, especialmente daquele que foi avaliado. Mas é preciso considerar o que ocorreu anteriormente, algo que possivelmente tenha ocasionado a avaliação negativa, a fonte do problema ou o tópico discutido pela turma. Por ser uma questão bastante subjetiva, como se viu na apresentação do E<sub>45</sub>, cujas fontes foram o erro no exercício e a indisciplina do aluno, foram tomadas como fontes do problema apenas as questões que constituíram objeto de ação dos participantes no decorrer dos episódios.

Considerando como fonte do problema a ação de um dos participantes a partir da qual iniciou-se a mudança no foco de atenção da turma, todas as ocorrências registradas foram divididas.

Em primeiro lugar, destacaram-se as questões consagradas como disciplinares, entre as quais o desinteresse pela atividade instrucional proposta, “conversas paralelas”, interferência em algo que outros estivessem fazendo, interrupção da atividade principal, barulho, insubordinação, andar pela sala de aula, saídas sem autorização, sujeira, “cola” e falta de material escolar. Essas questões constituíram a fonte do problema na maior parte dos episódios, como aconteceu no seguinte, em que o aluno não trouxe o livro para a sala de aula.

Enquanto Rita está lendo um texto para a classe, Márcia percebe que o Marcos está sem o livro.

- 
- |            |   |
|------------|---|
| 1. Márcia: | Marcos, quem MAIS precisa olhar o livro não olha!   |
| 2. Marcos: | Eu não tenho!   |
| 3. Márcia: | Ô::, falta de vontade! ( <i>Márcia procura um livro em sua mesa.</i> ) “Não tenho...” e vai ficar aí assim. |
| 4. Marcos: | Ah, tá lá na minha casa.  |
| 5. Márcia: | Vai lá na tua casa pegar, então.  |
| 6. Marcos: | (    ) Eu deixei em casa...   |



7. Márcia: Vai lá. Vai lá pegar. Te liga. Eu preciso de aluno com livro na escola. Já ganha o livro, ainda não..., não estuda.
8. Marcos: ( ) do terceiro bimestre. (*Marcos se levanta e sai da sala, retornando somente dez minutos depois com o livro.*)
- 

(E<sub>78</sub>, Fita 8, 12/11/98)

Entre as questões disciplinares, como a anterior, incluem-se algumas relacionadas ao comportamento dos participantes-alvos, como a reclamação de uma aluna sobre uma funcionária da escola, tentativa de falar com a professora ou mostrar-lhe seu trabalho num momento em que ela estava envolvida com outra tarefa, preocupação com a prova ou pressão para saber o resultado, insistência em participar de uma apresentação da turma para a qual o aluno não estava escalado, perguntas durante a prova, repetição do que outra pessoa disse, ou entrega da prova sem autorização, como ocorreu no episódio abaixo, em que os alunos estão concluindo uma avaliação individual.

- 
1. Fábio: Que dia é hoje, Márcia?
2. Márcia: Hoje é dia onze!
3. Fábio: Onze? Tá. (*Ele vai à mesa da Márcia e entrega sua prova.*)
4. Márcia: Eu não quero já.
5. Fábio: (.....) = (*O aluno pega a prova e volta para seu lugar.*)
6. João: ( )
7. Fábio: ( ) (*Diz alguma coisa para o Augusto, que está sentado atrás dele.*)
8. Augusto: ( ) (*Fala com a Caroline, próxima da fila.*)
9. Márcia: Fábio?
10. Fábio: ( )
11. Marcos: Ô, Fábio, ( )
12. Márcia: Ô, Fábio.
13. Fábio: Ô, Márcia, ( )
14. Márcia: Vira pra frente e abaixa a cabeça.
- 

(E<sub>71</sub>, Fita 7, 11/11/98)

Os turnos correspondentes às linhas 4 e 14 constituem a avaliação negativa da qual o Fábio foi o participante-alvo, por ter devolvido a prova antes que a professora o autorizasse a fazer isso. Essa questão não estaria exatamente incluída no conjunto daquelas consagradas como disciplinares em qualquer sala de aula, como é o caso das “conversas paralelas” ou “cola”, por exemplo, mas diria respeito a determinados comportamentos que fogem às normas ou à disciplina estabelecida naquela turma, caso da entrega da prova pelo aluno antes que a professora determinasse o momento em que todos estivessem autorizados a fazê-lo. De qualquer forma, o aluno demonstra conhecer essa norma quando pergunta à professora sobre a data, confirmando-a logo depois (linhas 1 e 3), de modo a sinalizar que essa era a única questão que faltava em sua prova.

Os problemas ligados ao conteúdo, principalmente em relação ao conhecimento esperado dos participantes, foram tomados pela pesquisadora como fonte de avaliação negativa em um número menor de episódios, como ocorre no que se segue.

Márcia está ditando um texto para os alunos. Em dado momento, interrompe o ditado ao interpelar um deles.

- 
- |             |  |
|-------------|--|
| 1. Márcia:  | Tá acompanhando, Augusto?                      |
| 2. Augusto: | ( )  |
| 3. Márcia:  | Ah, ah, ah... Onde é que tá?                   |
| 4. Augusto: | (.....)  |
| 5. Márcia:  | Eh! Empacou, empacou... Quem tá indo continua. |
- 

(E<sub>85</sub>, Fita 8, 12/11/98)

O destaque dado ao aluno diante da classe, por meio dos enunciados correspondentes às linhas 1, 3 e 5 e o modo de dizê-los constituíram a avaliação negativa do Augusto, uma vez que ele estava fazendo o ditado como todos os outros. Aqui a fonte do problema foi atribuída a uma questão de conteúdo, uma vez que a professora se referiu claramente à dificuldade do aluno em executar a tarefa.

Em alguns episódios, não foi possível identificar a fonte do problema porque ela não foi manifestada de modo claro pelos participantes, levando-se em conta o que foi dito ou feito. Entretanto, considerando o conjunto das ações realizadas durante a sequência, a avaliação negativa foi relacionada a possíveis preconceitos ou discriminações.

No episódio abaixo, a turma está realizando uma prova. Em determinado momento, a professora interrompe essa atividade dirigindo-se ao Augusto.

- 
- |              |  |
|--------------|--|
| 1. Márcia:   | Augusto, ontem eu já entreguei a Prova de Estudos Sociais e já dei a média (pausa de 0,1) pra quem ... |
| 2. Augusto:  | Eu vou passar.   |
| 3. Márcia:   | ...passou direto. Tá?  |
| 4. Augusto:  | Eu vou passar, Márcia!   |
| 5. Márcia:   | E tu parece que ficou em Educa-, em Estudos Sociais.   |
| 6. Augusto:  | ( )  |
| 7. Márcia:   | Ah, daí esse aí eu ainda não vi. Só vi que ficou.  |
| 8. Otávio:   | Eu passei em Estudo Social e ( )   |
| 9. Augusto:  | ( )  |
| 10. Márcia:  | Oi?  |
| 11. Augusto: | ( ), né, Márcia? Vou ficar em ( )  |
| 12. Márcia:  | Não sei, Augusto. Tu tinha tirado nota bem baixa no primeiro bimestre.                                 |
| 13. Otávio:  | Agora, a mais difícil pra mim é Ciências. A mais fácil é ( )   |
| 14. Márcia:  | É, mas tem outras matérias que tu não tá muito bem não. <i>(Olhando para o Otávio.)</i>                |
| 15. Otávio:  | Português, né?   |
| 16. Márcia:  | A Língua Portuguesa, a escrita ontem eu tive que adivinhar alguma coisa pra corrigir a tua prova.      |
- 

(E<sub>67</sub>, Fita 7, 11/11/98)

Nesse episódio, a ação da professora de interpelar o aluno diante de todos, num momento de prova, para dizer que ele não conseguiu a nota suficiente

para passar direto em outra disciplina, o que foi feito nas linhas 1, 3, 5, 7 e 12, constituiu a avaliação negativa. A tomada dessa ação como avaliação negativa pela pesquisadora se confirma pelas respostas do Augusto (linhas 2 e 4) repetindo que vai passar na disciplina citada. Em seguida, o Otávio chama atenção sobre si, incluindo-se na conversa, e também é avaliado negativamente (linha 16). Essa avaliação negativa foi atribuída à discriminação do Augusto em relação aos demais, pressupondo que possivelmente outros alunos também não tenham alcançado a média e somente ele foi destacado.

#### 4.3.3 Limites dos Episódios

Conforme foi exposto anteriormente, nem tudo é manifestado de modo claro pelos participantes de uma interação. Por essa razão, o início dos episódios foi uma questão problemática a definir. Em alguns, o início foi mais claramente marcado pela fonte do problema. Em outros, a primeira ação foi a própria avaliação negativa. Entretanto, o que definiu realmente o limite entre o que acontecia anteriormente e o episódio aqui investigado foi a gradativa mudança no foco de atenção da turma – de uma atividade instrucional para a avaliação negativa de alguém.

Na busca pela fonte do problema, que seria inicialmente a primeira ação dos episódios, descobriram-se três formas por meio das quais os participantes os iniciaram.

Assim, quando a fonte do problema foi manifestada de modo claro por pelo menos um dos participantes, essa ação foi tomada como o início do episódio, como ocorreu no E<sub>3</sub>.

- 
- |             |   |
|-------------|---|
| 1. Márcia:  | Quem lê o primeiro problema pra mim? <i>(Ela começa a chamar os alunos para corrigir os problemas de Matemática.)</i> |
| 2. Alunos:  | EU...   |
| 3. Márcia:  | Então, a::... Marília lê.   |
| 4. Marília: | “Um negociante pagou uma dívida em quatro prestações. Na  |

- primeira prestação, pagou vinte e três e quarenta...”
5. Marcos: Quarenta e seis.
6. Marília: Quarenta!
7. Fábio, Felipe e Augusto: Quarenta e seis!!!
8. Marcos: Viu, ó, burra! Eu disse quarenta e seis.
9. Marília: Joana, tava errado!
10. Marcos: “Na segunda...”
11. Fábio: Ô, já tá errado.
12. Márcia: Fábio.
13. Marília: “... Na segunda, vinte e trinta e três...”
- 

(E<sub>3</sub>, Fita 1, 1/09/98)

Todos os alunos queriam ler o exercício (linha 2), mas só um deles poderia fazê-lo – a aluna escolhida foi a Marília (linha 3). Nesse caso, a pergunta da professora seguida pela escolha dessa aluna foi considerada a primeira ação do episódio porque, a partir daí, os colegas ficaram mais atentos à sua leitura. No momento em que a Marília se enganou em relação a um número do exercício (linha 4), foi avaliada negativamente por eles. Primeiro, o Marcos a corrigiu (linha 5); depois Fábio, Felipe e Augusto repetiram a correção em coro (linha 7); na sequência, Marcos a avaliou negativamente (linha 8); por último, Fábio disse que a leitura já estava errada (linha 11). No conjunto dos episódios, aqueles, como o E<sub>3</sub>, em que a fonte do problema foi sinalizada de forma mais clara foram mais numerosos que os demais. Nesse caso, a fonte do problema foi o desejo de todos os alunos de ler o problema para os colegas ou de atender a um pedido da professora. A pergunta da professora foi tomada como a primeira ação do episódio porque foi, a partir dela, que os demais participantes começaram a sinalizar uma atenção maior à leitura da Marília.

Em outros episódios, nos quais a fonte do problema não foi manifestada com clareza, o início ocorreu com a própria avaliação negativa.

- 
1. Márcia olha para o Antônio: Que que foi? Não sabe medir?

2. Antônio: (.....)
3. Marcos: É:: ( )
- Márcia: Eu vou ali pegar uma tesoura. (*Ela sai da sala e os alunos continuam fazendo o exercício.*)
- 

(E<sub>40</sub>, Fita 4, 4/11/98)

Resumindo, em termos de início e fim, os episódios descritos aqui apresentaram variações. Apesar disso, o que os identificou foi a discussão dos tópicos levantados nas avaliações negativas. Assim, o número e a natureza das ações que compõem as seqüências desencadeadas por avaliações negativas, a gravidade do que se disse ou fez e o posicionamento dos participantes em relação ao problema determinaram o tempo em que o grupo permaneceu discutindo o mesmo tópico, até o ponto em que a discussão se esgotou e todos retornaram ao que faziam anteriormente ou iniciaram uma nova atividade. Portanto, o que caracterizou os episódios como válidos emicamente foi o envolvimento de todos os participantes na avaliação negativa. O espaço de tempo compreendido entre a primeira e a última fala ou ação ligada ao turno depreciativo e ao mesmo tópico levou ao recorte de todos os episódios, que tiveram a duração média de um minuto.

#### **4.3.4 A Relação entre os Episódios sob enfoque e os Segmentos Interacionais Próximos a Eles**

Além de delimitar a primeira e a última ação relacionadas diretamente à avaliação negativa, definindo os limites dos episódios, verifiquei também as ações anteriores e posteriores na seqüência interacional, com as quais cada um deles pudesse ter uma relação significativa, seja pelo tópico discutido, pela avaliação do mesmo participante-alvo ou por representar um desdobramento do que aconteceu numa das ocorrências.

Assim, no que diz respeito a alguns episódios, foi possível estabelecer uma relação direta entre eles e determinadas ações anteriores ou posteriores ou até diálogos mais extensos, situados em outros pontos da sequência interacional. Em alguns casos, houve intercalação de outros episódios de avaliação negativa durante a sua ocorrência. Por isso, tais episódios foram classificados como “em continuidade”, caso do E<sub>32</sub> transcrito abaixo.

Márcia está em sua mesa organizando a segunda apresentação que a turma fará no ato cívico do dia 7 de setembro. Ela escreve a parte do texto que cada aluno terá de ler e entrega o papel aos alunos escolhidos para a apresentação. Carolina vai até sua mesa e a observa trabalhando durante um certo tempo.

---

1. Carolina:	Eu não vou ganhar, professora?
2. Márcia:	Calma, Carolina! ( <i>Enquanto Márcia escreve uma parte do poema no quadro, Carolina fica repetindo o texto em voz alta, como se estivesse declamando.</i> )
3. Márcia manda os nove alunos que estão na apresentação levantarem-se para o ensaio.	
4. Paula levanta, mas senta de novo. ( <i>Ela foi escolhida para apresentar a última parte.</i> )	
5. Marília:	Levanta, ô nove!
6. João:	Professora, se a Paula não vim, eu vou pegar o dela. Daí eu faço os dois. ( <i>Ele é o oitavo na sequência e sua parte corresponde a uma frase pequena.</i> )
7. Carolina:	Daí EU vou pegar o dela. ( <i>Retira o papel das mãos da Paula. Depois, levanta e se posiciona para o ensaio.</i> )
8. Márcia:	Caroline, Caroline, Carolina, de quem é esse aí? ( <i>Referindo-se ao papel.</i> )
9. João:	Da Paula.
10. Márcia:	Dá lá pra ela. ( <i>Carolina obedece.</i> )
11. Paula:	E se eu não vim?
12. Márcia:	Tu VAI vim. É compromisso.
13. Paula:	Não sei!

---

(E<sub>32</sub>, Fita 3, 4/09/98)

Esse mesmo episódio prossegue mais adiante:

---

14. Carolina:	A Paula não vai vim.
15. Márcia:	Olha, eu não quero sorriso, não quero gracinha. E tu ( <i>Antônio</i> ) na hora de falar, fala bem alto, bem declarado, que depois eu não quero...
16. Carolina:	Ô, tia, eu quero ir também...
17. Márcia:	Paula, leva um pouquinho a sério.
18. Carolina:	... a Paula não vai. Deixa eu ir por ela?
19. Márcia:	Ela vai vim sim. Começa. Um. ( <i>Chamando novamente o primeiro aluno a falar.</i> )

---

(E<sub>32</sub>, Fita 3, 4/09/98)

O episódio acima foi dividido em dois segmentos e classificado como “em continuidade” não apenas porque tenha havido entre eles um espaço de tempo de cinco minutos e vinte e um segundos, mas porque um outro episódio está intercalado entre os dois. Embora a atividade instrucional fosse a mesma, o ensaio da apresentação, outro participante foi alvo da avaliação negativa e por uma razão também diferente. No E<sub>32</sub>, Paula e Carolina estavam sendo avaliadas negativamente uma vez que a Paula não queria participar da apresentação, conforme o que disse ou fez nas linhas 4, 11 e 13, e a Carolina pedia insistentemente para ser incluída (linhas 1, 2, 7, 14, 16 e 18). Considerou-se avaliação negativa o que foi dito pela professora e o modo de dizê-lo nos enunciados em que ela se manteve firme numa posição contrária ao pedido das duas alunas, recusando a participação da Carolina e ordenando que a Paula participasse. Já no E<sub>33</sub>, o alvo foi o Otávio, que leu o número de sua seqüência na apresentação do ato cívico.

Continuando o ensaio da apresentação, aconteceu o seguinte:

---

1. Márcia:	Otávio.
2. Otávio:	Sete. Sete. “E a primeiro de maio, levava, levando...”
3. Márcia:	Ah, mas é só o que falta tu ler o sete. O sete é a tua voz. Ninguém precisa saber que tu é o sete numa letra. ( <i>Os colegas riem.</i> )



- |            |   |
|------------|---|
| 4. Márcia: | Vai.  |
| 5. Otávio: | E a primeiro de maio, levantam-se na praia uma cruz com os... |
| 6. Márcia: | “As armas...”   |
| 7. Otávio: | “Com as armas de Portugal.”                                   |
- 

(E<sub>33</sub>, Fita 3, 4/09/98)

Assim, embora o segmento acima tenha acontecido durante a mesma atividade instrucional que o anterior, ele constituiu outro episódio pelas diferenças apresentadas. Além disso, não houve outros segmentos que pudessem ter uma relação direta com ele, assim como aconteceu com a maior parte das ocorrências, que denominei de “episódios isolados”.

Por último, classifiquei determinados episódios como “ligados”, pela ligação direta que se estabeleceu entre eles e outros segmentos de igual natureza, principalmente por compartilharem o mesmo tópico. É o caso do E<sub>32</sub> e o E<sub>34</sub> apresentado abaixo, em que a Carolina continua a insistir em participar da apresentação.

- |  |  |
|--|--|
| 1. Carolina:                             | Não tem mais, professora? ( <i>Muitas falas sobrepostas.</i> )       |
| 2. Márcia:                               | (.....)  |
| 3. Carolina:                             | Ô, professora, não tem mais?   |
| 4. Márcia:                               | (.....)  |
| 5. Carolina:                             | NÃO TEM MAIS, PROFESSORA?  |
| 6. Márcia:                               | Tu não vem! Adianta eu te dá?  |
| 7. Carolina:                             | ( )  |
| 8. Márcia:                               | Eu vou, vou me comprometer com uma coisa que não vem?                |
| 9. Carolina:                             | Tá, mas ( ) Tá, tia, mas ( )   |
| 10. Márcia:                              | Tem que ter ( ) ( <i>Márcia fica pensativa.</i> )                    |
| 11. Carolina vai à mesa dela e pergunta: | É pra escrever? ( <i>Incluindo-se entre os que vão participar.</i> ) |
- 

(E<sub>34</sub>, Fita 3, 4/09/98)

No episódio acima, a avaliação negativa foi constituída principalmente pelo que foi dito pela Márcia nas linhas 6, 8 e 10. Esse segmento não foi tomado

como continuação do E<sub>32</sub>, mas como um novo episódio porque, nesse caso, a única participante avaliada foi a Carolina, embora a relação com o E<sub>32</sub> esteja clara. Também é importante destacar aqui a gravidade dessa avaliação negativa se considerarmos o desejo da aluna de participar da apresentação, manifestado insistentemente, utilizando-se de diversas estratégias. No E<sub>32</sub>, Carolina começa com um pedido (linha 1) ao qual a professora solicita que aguarde, dando a entender que a aluna será atendida (linha 2). Como nada acontece, Carolina se apropria (linha 7) do texto da colega, a Paula, que não pretende participar da apresentação. Em seguida, ela o devolve, obedecendo a uma ordem da professora (linha 10). Na linha 14, avisa que a Paula não virá no dia marcado; pede outra vez (linha 16) e outra (linha 18). No E<sub>34</sub>, a aluna prossegue determinada a fazer parte da apresentação: pede novamente (linhas 1, 3 e 5), tenta argumentar que virá no dia (linhas 7 e 9) e inclui-se mais uma vez entre os escolhidos (linha 11). Como resposta da professora, ela recebe o silêncio (linhas 2 e 4) e depois a previsão de que ela faltará ao dia do evento (linhas 6, 8 e 10).

Assim, embora numa interação todas as ações estejam de alguma forma ligadas, a verificação dos segmentos ligados diretamente aos episódios, que resultou na classificação entre episódios "em continuidade", "isolados" e "ligados", teve como objetivo entender o sentido de tais ocorrências para os participantes daquela sala de aula.

#### **4.3.5 Personagens**

Como em qualquer situação de uso da linguagem em interação face a face, todos os participantes se tornaram personagens da cena, apesar de terem atuações diferenciadas.

Num ato de avaliar alguém, existem pelo menos dois personagens: aquele que avalia e o que é avaliado. Esses foram os personagens principais dos episódios.

Além deles, outros participantes manifestaram verbalmente seu posicionamento em relação ao problema, a favor do alvo ou do autor da avaliação. Alguns, ainda, tomaram a palavra ou agiram de modo a se posicionar claramente sobre o que estava acontecendo, sem apoiar os avaliadores ou os alvos da avaliação, mas sinalizando seu descontentamento com a situação, inclusive tentando mudar o tópico. Todos os que se posicionaram de forma mais clara foram considerados personagens secundários.

Os demais sinalizaram de algum modo sua atenção ao que estava acontecendo – personagens pano de fundo, que compõem o cenário e justificam a encenação. Além desses últimos, em um número reduzido de episódios houve também a participação de pessoas que não pertenciam ao grupo ou referência a outras pessoas, consideradas participantes eventuais.

Porém, independentemente do status de participação de cada um, foi o conjunto das ações realizadas por todos que constituiu os episódios de avaliação negativa.

Nas ocorrências observadas, em geral quem assumiu o papel de avaliador foi a professora, avaliando apenas um aluno. Entretanto, houve casos em que a avaliação foi dirigida a um aluno, mas se estendia a outro(s) ou a toda a turma.

No ato de avaliar, ela recebeu apoio de outros alunos. Da mesma forma, aqueles que foram alvos da avaliação também receberam apoio de outros participantes, em alguns casos. É importante salientar que, tanto no papel de avaliadores quanto na situação de alvo, os membros do grupo com maior número de participações coincidiram, o que mostra sua atuação destacada em relação aos demais, no conjunto dos EANs.

Quanto ao número de participantes diretamente envolvidos, a maior parte dos episódios teve a atuação mais direta de três pessoas. Os demais permaneceram atentos ao desenrolar dos fatos. Ou seja, de um modo geral, enquanto a avaliação negativa ocorria, a turma permaneceu em silêncio, contrastando com o seu comportamento habitual e, por isso, indicando aceitação daquele ritual ou “respeito” a uma seqüência interacional dirigida pela professora.

#### 4.3.6 Reações à Avaliação Negativa

Na análise das reações à avaliação negativa, o critério utilizado foi o status do participante no episódio, começando pelos alvos, que reagiram de diferentes formas: silenciando, justificando-se, buscando o apoio de outros participantes, tentando transferir para outro a responsabilidade da ação pela qual foram avaliados ou enfrentando a situação. Dessas, as reações mais recorrentes foram o silêncio e as justificativas, como aconteceu no E<sub>45</sub>, apresentado no início deste capítulo. No episódio abaixo, a reação do alvo situa-se no outro extremo – o enfrentamento, pois o alvo também responde em voz alta, enfrentando quem o avalia.

A atividade instrucional é a correção de um ditado. A classe está muito agitada. Carolina resolve arrumar as carteiras da sua fila, fazendo mais barulho ainda.

- 
- |                                 |  |
|---------------------------------|--|
| 1. Carolina:                    | Professora, terminei.  |
| 2. Márcia:                      | Tá, nós já vamos corrigir.   |
| 3. Márcia:                      | Ó... A correção do ditado falta só cinco, mas não dá pra mim terminar.   |
| 4. Márcia:                      | Ô!   |
| 5. Márcia:                      | Paulo!   |
| 6. Márcia:                      | Mas como é difícil isso, né?   |
| 7. Márcia:                      | Paulo, vai pro teu lugar. Carolina, pro teu. Augusto! Carolina. É. É pra ir. <i>(Ela continua a brigar com várias crianças. Carolina empurra sua carteira e outras para trás.)</i> |
| 8. Márcia fala para a Carolina: | Vai voltar tudo, depois vai botar a carteira ali. Vocês não dá pra dar uma liberdade ( ) Gente espaçosa!   |
| 9. Márcia:                      | Augusto! Augusto! Emerson! Emerson, tu dissesse que já tinha terminado ( )   |
| 10. Márcia:                     | Carolina não faz isso, por favor. É PRA TRÁS. É PRA TRÁS A TUA CARTEIRA. PÁRA. LEVANTA E PUXA A CARTEIRA PRA TRÁS. IMBIRRENTA. BARULHENTA. E ACHA QUE AINDA É A DONA DO MUNDO.     |

11. Carolina: ( )  
12. Márcia: MAS PARECE.  
13. Carolina: AH, NÃO! EU NÃO SEI.
- 

(E<sub>86</sub>, Fita 8, 12/11/98)

No E<sub>86</sub>, a primeira reação da Carolina, alvo principal desse episódio, avaliada negativamente na linha 10, não foi audível (linha 11), mas na segunda vez em que reage (linha 13), ela também se manifesta em voz alta, dizendo que não sabe o que fazer. No entanto, convém ressaltar que o enfrentamento por parte de quem foi avaliado constituiu-se em exceção à postura adotada pelos participantes dessa turma: silêncio, justificativa, aparente aceitação.

Mas, além das reações dos alvos, outros participantes também se manifestaram de forma mais clara, apoiando quem avaliou ou quem foi alvo da avaliação, como acontece a seguir, num momento em que a turma está resolvendo exercícios de Matemática.

- 
1. Márcia: Ô, FÁBIO, ISTO AÍ SE CHAMA SUJEIRA. ISTO AQUI SE CHAMA SUJEIRA.  
2. Fábio: ai, professora, ( )  
3. Augusto: isso se chama tem que limpar.
- 

(E<sub>57</sub>, Fita 5, 5/11/98)

No E<sub>57</sub>, o alvo da avaliação é o Fábio, que reage na linha 2, mas um outro aluno, o Augusto, posiciona-se indicando a ação que deveria ser feita pelo colega, a partir da fala da professora. Essa manifestação (linha 3) reforça a avaliação negativa, uma vez que a fala do Augusto aponta para uma ação que, indiretamente, justifica o argumento da professora. Assim, na reação dos demais participantes da interação, observou-se, de modo geral, o apoio ao autor da

avaliação, no caso, a professora, o que reforça a aceitação do grupo em relação à ocorrência dos episódios em questão.

Mas, além de simplesmente apoiar o alvo ou o autor da avaliação, os demais participantes colaboraram de modo mais decisivo nas avaliações realizadas. É o caso do E<sub>108</sub> abaixo, em que o Augusto atua juntamente com a Márcia na avaliação da Marília.

Marília está entre os alunos que estão retirando seus trabalhos do quadro, depois que a professora os avaliou oralmente. Ela sai do meio deles e se dirige à Márcia.

- 
- |              |  |
|--------------|--|
| 1. Marília:  | Ô, Márcia, ( ) ( <i>Márcia não deixa que ela termine a pergunta.</i> ) |
| 2. Márcia:   | Foi tu que veio aqui e disseste a nota pros outros?                    |
| 3. Alunos:   | ( ) ( <i>Diversas conversas sobrepostas.</i> )                         |
| 4. Augusto:  | Ela disse pra mim. Ela disse pra mim.                                  |
| 5. Márcia:   | Eu vou baixar a tua nota. Que eu não gosto...                          |
| 6. Marília:  | Eu não disse nada, Augusto.  |
| 7. Márcia:   | Tá, então senta.   |
| 8. Alunos:   | ( ) ( <i>Diversas conversas sobrepostas.</i> )                         |
| 9. Márcia:   | Ó, e vai o outro fofoqueiro que eu vou baixar o teu também.            |
| 10. Marília: | Foi todo mundo ver a sua nota.   |
- 

(E<sub>108</sub>, Fita 10, 13/11/98)

Nesse episódio, destaca-se a linha 4, em que o Augusto reforça a avaliação da Marília, confirmando o que a professora disse anteriormente (linha 2), de tal forma que a Marília também se justifica para ele (linha 6). No episódio seguinte, diferentemente dos anteriores, um aluno avalia outro, como aconteceu também no E<sub>3</sub>, já citado neste relatório.

Os alunos fazem exercícios no caderno. Está havendo um problema entre o Fábio e a Marília. Márcia não se manifesta. Quem se dirige ao Fábio é o Felipe.

---

1. Marília:	Ô, professora, olha aí o Fábio!
2. Marília:	Ai, Fábio!
3. Felipe:	Ôpa, vão parar, gordinho! ( <i>Dirigindo-se ao Fábio.</i> )
4. Felipe:	Ô, gordo baleia, vamo parar. Taca nos olhos, que ele...
5. Márcia:	Ô, Felipe, Felipe, que de o respeito?

---

(E<sub>3</sub>, Fita 1, 1/09/98)

Por último, transcrevo um episódio em que os alunos avaliam a professora, situação inversa ao que em geral aconteceu. Nele, a avaliação negativa resulta de uma ironia orquestrada por todos, composta de uma seqüência de respostas deliberadamente erradas e supostos desentendimentos sobre o que está sendo questionado.

Depois que os alunos estudam por um certo tempo, Márcia faz perguntas a cada um deles sobre a Revolução Farroupilha (a atividade vale nota).

---

1. Márcia:	Qual foi... Joana, qual foi a cidade catarinense que aderiu à República Riograndense? (pausa de 0,3) Que começou a guerrear junto com os gaúchos?
2. Carolina:	Santa Catarina.
3. Joana:	Rio Grande do Sul?
4. Márcia:	Rio Grande do Sul não. Rio Grande do Sul é um Estado.
5. Os alunos riem.	
6. João:	Rio Grande do Sul é um estádio?
7. Márcia:	É um Estado, eu falei.
8. Os alunos riem.	
9. João:	( )
10. Márcia:	Então, qual é uma cidade... Quais foram as três primeiras cidades do Estado?
11. João:	Criciúma, Rio Grande do Sul e::...
12. Augusto:	... e Paraná. Eu sabia a resposta.
13. Márcia:	As três primeiras cidades de Santa Catarina foram: Laguna, Lages e Florianópolis.

14. João e Antônio se tapeiam.
  15. Márcia briga com o Marcos.
  16. Briga com os demais. Todos ficam quietos. Ela continua a fazer perguntas para a Joana.
- 

(E<sub>13</sub>, Fita 1, 1/09/98)

Em resumo, as inferências feitas a partir dos dados e de suas principais características foram as seguintes: os episódios de avaliação negativa aconteceram principalmente em aulas de Matemática, quando a turma estava resolvendo exercícios ou fazendo prova; as principais fontes do problema foram questões disciplinares; predominaram os episódios em que apenas um participante foi avaliado e um foi autor da avaliação; quem mais avaliou foi a professora e quem determinou o final do episódio, mudando o tópico da discussão, também foi ela; os demais participantes (além do alvo e do autor da avaliação) manifestaram-se principalmente apoiando a avaliação negativa ou ficando atentos ao que acontecia; em geral, os episódios tiveram a participação mais direta de três pessoas; quanto à participação de pessoas alheias ao grupo ou a referência a elas ficou restrita a poucos segmentos; em geral, a avaliação negativa foi feita pelo que foi dito, em voz alta e tom irônico; os alvos da avaliação reagiram de diferentes formas, mas principalmente silenciando ou tentando se justificar; os episódios duraram em média um minuto; alguns tiveram ligação mais direta com outros ou com ações anteriores ou posteriores pela discussão do mesmo tópico; levando em conta a natureza desses episódios (avaliação negativa de alguém diante do grupo com o qual convive diariamente), sua frequência foi alta na interação daquela turma; durante sua ocorrência, em geral não foram apontadas condutas que substituíssem o que estava sendo avaliado negativamente.



#### 4.4 A Constituição de um “Evento de Avaliação Negativa”

Anteriormente, relatei de que modo os participantes de uma sala de aula constituíram segmentos interacionais com características que me levaram a designá-los como “episódios de avaliação negativa”. Na presente seção, a partir de algumas dessas características, analisa-se uma possibilidade de sentido para tais episódios.

Classifiquei-os inicialmente como “episódios de correção”, incluindo-os entre os fenômenos abordados por Schegloff *et alii* (1977, p. 361-382), num texto em que esses autores apontam a correção como parte do conjunto das estratégias de reparo usadas nas conversações cotidianas e destacam a preferência dos falantes pela auto-correção (self-correction) em detrimento da correção alheia (other-correction).

Essa associação foi feita considerando o uso comum do termo *correção*, “normalmente entendido como uma referência à substituição de um ‘erro’ ou ‘equivoco’ pelo que é ‘correto’” (SCHEGLOFF *et alii*, 1977, p. 363).<sup>10</sup> Além disso, a alta frequência dos episódios sob enfoque, o fato de a suposta correção ser feita principalmente pela professora e o pressuposto de que o maior foco das correções fosse a linguagem me levaram a crer que eles continham procedimentos de correção alheia característicos das interações entre pais e filhos, adultos e crianças ou de contextos em que, independentemente de idade, alguns participantes estivessem aprendendo um novo sistema lingüístico:

A exceção [à preferência dos falantes pelo auto-reparo nas conversações em geral] é mais aparente no domínio da interação adulto-criança, particularmente entre pais e filhos; mas ela pode ser mais relevante, genericamente, para o falante ainda-não-competente, em algum domínio que não esteja ligado à idade. Nesse caso, a correção alheia parece não ser tão incomum, constituindo um veículo para a socialização. Caso seja assim, então a correção alheia não é tanto uma alternativa para a autocorreção na conversação em geral, mas, ao contrário, um recurso para lidar com aqueles que ainda estão aprendendo ou sendo ensinados a operar com um sistema que requer, para sua operação rotineira, que os falantes sejam automonitores e autocorretores, como uma condição de

---

<sup>10</sup> “The term ‘correction’ is commonly understood to refer to the replacement of an ‘error’ or ‘mistake’ by what is ‘correct’”.

competência. Nesse sentido, trata-se apenas de um uso transitório, cuja substituição pela autocorreção é continuamente esperada (SCHEGLOFF *et alii*, 1977, p. 380-381)<sup>11</sup> (grifos meus).

Seguindo essa linha, a ação principal dos episódios (a avaliação) seria uma estratégia da professora para corrigir questões de linguagem que, em sua visão, não eram apropriadas.

Entretanto, à medida que fui observando o que acontecia, durante a pesquisa de campo e na fase de sistematização dos dados, os pressupostos anteriores, decorrentes de uma visão ética sobre a situação, foram se mostrando inválidos em relação à turma observada.

Durante a ocorrência de tais episódios, o foco de interesse da turma, o que gerou o envolvimento de todos não foi a linguagem, mas predominantemente as condutas enfocando a questão disciplinar. Mesmo assim, considerei a possibilidade de ampliar o alcance dos procedimentos de correção lingüística para a correção das condutas. Por isso, investiguei se, após o destaque de determinadas ações como incorretas<sup>12</sup>, foram fornecidas alternativas para substituí-las, mas, na maior parte dos casos, isso não ocorreu. Assim, tais condutas não foram exatamente “corrigidas”, não no sentido atribuído aqui à correção. Ao invés disso, determinadas condutas dos participantes foram avaliadas negativamente diante de um grupo com o qual eles conviviam diariamente. Pelas razões apresentadas, os segmentos sob enfoque não poderiam ser tomados como “episódios de correção”.

Entretanto, ainda seriam “episódios” e não “eventos” por sua amplitude na seqüência interacional, porque eles aconteceram em meio a atividades instrucionais, como aulas de leitura, ditado, resolução e correção de exercícios e

---

<sup>11</sup> “The exception is most apparent in the domain of adult-child interaction, in particular parent-child interaction; but it may well be more generally relevant to the not-yet-competent in some domain without respect to age. There, other-correction seems to be not as infrequent, and appears to be one vehicle for socialization. If that is so, then it appears that other-correction is not so much an alternative to self-correction in conversation in general, but rather a device for dealing with those who are still learning or being taught to operate with a system which requires, for its routine operation, that they be adequate self-monitors and self-correctors as a condition of competence. It is, in that sense, only a transitional usage, whose supersession by self-correction is continuously awaited”.

provas, tratadas na literatura como “eventos” (MEHAN, 1985, p. 120) e tiveram a duração média de um minuto, período de tempo em que todos os participantes desviaram seu foco de atenção da atividade em andamento para a avaliação negativa.

Em termos de amplitude na ordem interacional, eles poderiam ser comparados às “seqüências IRA” (iniciação-resposta-avaliação) ampliadas, como a seguinte, em que ocorrem duas perguntas (linhas 1 e 3) e duas respostas (linhas 2 e 4) para a mesma questão, antes da avaliação positiva (linha 5):

Todos estão resolvendo exercícios do livro sobre metro quadrado. Márcia e Marília conversam:

---

---

1. Márcia:	O que que é um decâmetro?
2. Marília:	É 10 cm.
3. Márcia:	Ahn?
4. Marília:	10 cm.
5. Márcia:	10 x 10. Então tá.

---

---

(Fita 3, 4/09/98)

Embora os episódios observados nesta pesquisa tenham sido, de modo geral, mais extensos que as seqüências IRA, por conterem o posicionamento de outros participantes, sua seqüência básica foi composta pela fonte do problema, a avaliação negativa e a reação do alvo.

Assim, se as avaliações negativas aconteceram durante a realização dos mais diversos eventos que dividiram os dias de aula daquela turma, mesmo que tenham se tornado por alguns instantes o foco de atenção do grupo, constituíram unidades menores em relação a eles. Por isso, deveriam ser chamados de *episódios*.

---

<sup>12</sup> A consideração de tais ações como incorretas pela pesquisadora fundamentou-se no fato de terem sido avaliadas negativamente.

Além disso, tais episódios foram observados numa sala de aula específica. Podem ocorrer em outros contextos, mas não são unidades universais como os eventos, na estrutura do discurso de sala de aula.

O que me levou a defender o status de eventos para eles foi o grau de envolvimento do grupo na discussão do tópico levantado pelo(s) turno(s) de avaliação negativa e sua frequência no discurso daquela turma. Tais avaliações negativas não foram “apenas” recorrentes. Com elas, os participantes gastaram parte significativa do tempo das aulas. Embora haja um sentido para os diversos acontecimentos cotidianos, a relevância desse sentido se amplia quando se passa de episódios casuais para recorrentes, e mais ainda quando, além de serem recorrentes, eles aconteceram com a frequência dos segmentos delimitados e o caráter negativo das avaliações, num contexto em que os encontros eram sistemáticos.

Assim, apesar de terem a dimensão de episódios, esses segmentos tiveram um sentido específico no discurso daquela sala de aula. Além do que já foi exposto até aqui, relaciono esse sentido às entradas das palavras “evento” e “episódio” em Houaiss: “episódio” como “fato acessório mais ou menos ligado a um conjunto” (2001, p. 1180) e “evento” como “acontecimento geralmente observável” (2001, p. 1277). Pela frequência com que ocorreram naquela interação e pela gravidade das avaliações realizadas, tais segmentos não se constituíram em meros “fatos acessórios” para os seus participantes, mas essenciais e diretamente ligados ao conjunto da interação. Além disso, tiveram a conotação de “acontecimentos”, nos quais se evidenciou o tipo de relação estabelecida entre os alunos e a professora naquela sala de aula.

A sala de aula é um espaço institucional, lugar de encontros sistemáticos, que deve ter como objetivo desenvolver o processo ensino-aprendizagem. Por outro lado, também é um ambiente conversacional como os demais, espaço de interação, em que as pessoas constituem sua identidade, ao mesmo tempo em que realizam ações em conjunto. Mesmo que, nesse ambiente específico, haja diversos condicionamentos em função de sua natureza institucional e educacional, quando

um grupo de pessoas se encontra numa sala de aula, suas visões sobre aquele espaço e a construção coletiva do cotidiano estabelecem o que lá acontece.

Numa sala de aula, a relação entre os participantes pode se dar de forma simétrica ou assimétrica, pois os papéis desempenhados por professores e alunos são continuamente negociados. Porém, o que se observa, em geral, no que diz respeito à relação entre professores e alunos, são padrões assimétricos.

Em sala de aula, o aluno convive com dois interlocutores, os colegas e o professor. Este, o interlocutor oficialmente constituído, aqueles, os interlocutores constituídos no desenvolvimento das atividades pedagógicas, seja em grupo, seja em trabalhos individuais, podendo ou não ser os mesmos de uma atividade para outra, de um dia para outro. Com os primeiros estabelece-se uma relação predominantemente simétrica, pois são pares, têm os mesmos direitos e obrigações. [...] Com o segundo a relação é predominantemente assimétrica, calcada em direitos e obrigações diferentes, em que a um dos participantes é conferido poder sobre os demais; a ele cabe iniciar, monitorar e finalizar a interação (CAJAL, 2001, p. 139).

Essa visão sobre o predomínio dos padrões assimétricos na relação entre professores e alunos também está presente em Moita Lopes (2001, p. 165), num texto em que ele aborda seu estudo sobre duas turmas – 501 e 504 – do sistema educacional público da cidade do Rio de Janeiro.

Os resultados da pesquisa indicaram que a turma 501 se comporta de acordo com os padrões interacionais impostos pela cultura da escola, seguindo, predominantemente, um padrão assimétrico, enquanto a turma 504 quebra esses padrões e, na verdade, ameaça esta cultura, fazendo uso de padrões interacionais mais simétricos (MOITA LOPES, 2001, p. 165) (grifos meus).

Mais adiante, no mesmo texto, o autor se refere novamente à assimetria predominante na cultura escolar:

Os participantes desse grupo [turma 504] parecem ter encontrado uma maneira de representar, através de suas práticas interacionais, sua resistência às regras interacionais impostas pela cultura escolar, isto é, ao tipo de práticas que correspondem às maneiras esperadas e prestigiadas de construir significado e conhecimento nas escolas: práticas assimétricas (MOITA LOPES, 2001, p. 171) (grifos meus).

A visão sobre o papel do professor e dos alunos na sala de aula também pode ser considerada na relação de distância ou proximidade entre eles. Sendo esses

papéis negociados cotidianamente, o que acontece na sala de aula pode ajudar a compreender como os participantes de uma interação específica estabelecem essa relação. Para abordar esse ponto, recorro a movimentos também identificados e descritos em salas de aula do ensino fundamental: “os movimentos de revozeamento” (O’CONNOR; MICHAELS, 1996), apresentados no capítulo 2 deste relatório.

Diferentemente dos eventos de avaliação negativa, esses movimentos criaram oportunidades para que alunos e professores alcançassem um status de participação mais igualitário e, conseqüentemente, reduzissem a possível distância existente entre si, uma vez que um dos grandes objetivos desses movimentos é valorizar a participação dos alunos nas práticas discursivas de sala de aula, estimulando uma maior proximidade entre eles.

Há uma série de diferenças entre os movimentos de revozeamento e os eventos de avaliação negativa, começando pelo fato de terem acontecido em lugares e culturas diferentes, com estratégias e finalidades próprias. Além disso, o foco dos movimentos de revozeamento foram determinados enunciados ditos pelos alunos e os eventos de avaliação negativa não se restringiram a enunciados, mas envolveram também ações e comportamentos dos alunos.

Porém, o que pretendo destacar como diferença entre os dois movimentos é o modo como se estabeleceu a relação entre professores e alunos em cada um – distância e proximidade. No revozeamento, ao valorizar a participação dos alunos fazendo com que eles alcançassem um status de participação mais elevado, os professores diminuíram a sua distância em relação a eles. Por outro lado, no caso do evento de avaliação negativa, ampliou-se a distância entre professor e aluno porque a autoridade do professor foi reforçada na medida em que os alunos foram desvalorizados diante do grupo por alguma de suas ações.

Nos movimentos de revozeamento, os participantes focalizaram questões de conteúdo e, nos eventos de avaliação negativa, questões disciplinares, mas, em ambos, em certa medida, ocorreu um tipo de procedimento de correção porque alguma coisa dita ou feita pelos alunos foi destacada pelo professor como incorreta.

Nos primeiros, houve uma correção alheia altamente modulada, com vistas a valorizar a participação individual dos alunos; nos últimos, foi realizada uma correção alheia não-modulada, muito pelo contrário, sem que se indicassem ações que substituíssem aquelas que foram destacadas como incorretas.

Pelos resultados obtidos, o revozeamento foi considerado por O'Connor e Michaels como um movimento produtivo em termos de aumento da participação dos alunos nas discussões coletivas, diminuição da distância entre professores e alunos, e desenvolvimento do grupo em termos de aquisição do conhecimento. Por outro lado, nos EANs, com a desvalorização dos alunos diante de seus pares, ampliou-se a distância entre eles e a professora.

Na turma cujas aulas acompanhei, ocorreram movimentos que, sob o aspecto da resolução conjunta de um exercício, apresentaram alguma semelhança com o revozeamento, como o seguinte, em que a professora oportuniza a participação dos alunos para que encontrem juntos a resposta para um dos sentidos da palavra *sobre*.

A turma está resolvendo exercícios do livro:

1. Márcia:	“A palavra <i>sobre</i> , palavra <i>sobre</i> , neste parágrafo, poderia ser substituída por uma das que estão registradas abaixo. Enquadre: <i>sobre</i> é ‘em cima de’, ‘atrás de’ ou ‘a respeito de’?”
2. Paula:	“Em cima de”.
3. Fábio:	“Em cima de”.
4. Caroline:	“Em cima de”.
5. Márcia:	Então, vamos ver.
6. Fábio:	Quadrado. ( <i>O aluno responde com o símbolo correspondente à resposta “em cima de”, constante no enunciado do exercício.</i> )
7. Márcia:	Ó. “Produtos perigosos por natureza, como inseticidas e álcool, devem ser acompanhados por impressos próprios, que tragam todas as informações necessárias <u>sobre</u> o uso: composição, antídoto e toxicidade.” Então, “sobre”, nesse parágrafo, é “em cima de” alguma coisa?
8. João:	É “em cima de”. ( <i>Fala junto com a professora.</i> )
9. Caroline:	Não. (Bem baixinho.)
10. Márcia:	Não. Então: “a caneta está <b>SOBRE</b> a mesa”. ( <i>A partir deste ponto, a professora começa a gesticular mais.</i> )
11. Caroline:	“A respeito de”.

12. Márcia: A::... o “sobre”, “atrás”, “sobre”... Então, os alunos estão “sobre” a carteira, também não.
13. Caroline: “A respeito”.
14. Márcia: O “sobre”...
15. Carolina: “Através”.
16. Márcia: ... “a respeito da, do perigo que tem no álcool, do perigo que tem um, no inseticida, né?
17. Caroline: “A respeito de”.
18. Márcia: É, então, é “a respeito de”, assinalar...
19. João: “Respeito de” alguma coisa?
20. Márcia: “A respeito”. Então, “sobre”, tá falando “sobre”, eu, tá falando “a respeito” do perigo que é o álcool, que é o ...
21. João: “Sobre”, “sobre” uma fofoca, um, né?
22. Márcia: É, a respeito da fofoca, né? O “sobre”, a palavra “sobre” tem esse sentido ali no parágrafo.
23. João: A respeito de fofoca, causar danos. (*Alusão ao exercício anterior, em que os colegas riram dele, por não pronunciar direito a palavra “nóxios”, e a professora acabou perguntando a outro aluno.*)
- 

(Fita 3, 4/09/98)

No segmento acima, a professora faz a pergunta (linha 1) e depois deixa os alunos responderem livremente (linhas 2 a 6), sem interferir, avaliando suas respostas. Na linha 7, ela se manifesta mas não diz que as respostas estão erradas. Ao contrário, relê o parágrafo em que a palavra *sobre* está incluída. Na linha 10, mesmo que a resposta da Caroline (linha 9) tenha sido dada em voz baixa, a professora a destaca e muda o exemplo para que os demais alunos percebam a diferença de sentido da mesma palavra nos dois contextos. Nas linhas 11 e 13, Caroline novamente responde corretamente e Márcia aproveita sua resposta para finalizar a questão nas linhas 18, 20 e 22, valorizando também a participação do João (linhas 19 e 21).

No entanto, nesta turma, os eventos de avaliação negativa, em que a participação dos alunos foi desvalorizada, foram muito mais recorrentes, como aconteceu a seguir:

Os alunos estão dispersos. Muitos foram para a porta da sala.



- 
- |            |   |
|------------|---|
| 1. Márcia: | É... Estudando!!! Shshsh. <i>(Ela sai da sala. As crianças ficam brincando e fazendo bastante barulho.)</i>   |
| 2. Otávio: | Tem que estudar! Estuda. Estuda, câmera!<br><i>(Márcia passa pela porta da sala. Entra.)</i>  |
| 3. Márcia: | Paulo, a::...   |
| 4. Márcia: | Parabéns! Parabéns! Meus Parabéns! (pausa de 0.6) <i>(Diversas falas sobrepostas.)</i>  |
| 5. Márcia: | Paulo, pelo menos cinco minutos assim, de gente... inteligente.   |
| 6. Aluno:  | ( )   |
| 7. Márcia: | Ele não sabe se eu vou fazer este tipo de pergunta. Tá? Vamos estudar que vai cair todos os conteúdo. E Paulo, juízo. Paulo, juízo. Ó, o recreio já passou. Hora de comer bolacha. Faz favor? |
- 

(E<sub>10</sub>, Fita 1, 1/09/98)

No episódio acima, a avaliação negativa foi feita pelo destaque a um aluno, o Paulo, nas linhas 3, 4, 5 e 7, e pelo que foi dito a ele, especialmente na linha 5, uma vez que todos estavam dispersos.

O resultado dessa desvalorização foi a ampliação da distância entre professora e alunos, observada em diversos momentos das aulas, nos quais a professora reforçou sua autoridade determinando o que seria feito e por quem, do mesmo modo como agiu no episódio abaixo:

Rosa entra na sala para entregar o convite do ato cívico.

- 
- |            |  |
|------------|--|
| 1. Rosa:   | Eu vou entregar o bilhete do ato cívico hoje. Ó, no pontilhado se escreve "HOJE".  |
| 2. Fábio:  | Ô, professora, ( )   |
| 3. Márcia: | Como é difícil falar com chinês, né? Pega aqui, Fábio.   |
| 4. Fábio:  | ( )  |
| 5. Márcia: | EU DISSE. EU NÃO DISSE QUE ERA ASSIM? <i>(gritando até aqui)</i> EU NÃO MOSTREI? TU JÁ VISSE USAR O CADERNO ASSIM? USAR O CADERNO ASSIM? |
| 6. Fábio:  | Fábio responde que não com um movimento de cabeça.   |
| 7. Márcia: | Dá até uma coisa na gente!!!   |
| 8. Rosa:   | Que é, ô?  |

9. Márcia: A gente fala sempre chinês com o Fábio. A gente nunca fala a língua dele. (*Termina de falar e sai da sala.*)
10. Uma das crianças pergunta alguma coisa para a Rosa.
11. Rosa: Hoje, hoje, mais de uma vez. Precisa repetir mais de cinco vez que é hoje.
12. Um aluno: É?
13. Rosa: É. “Dia quatro, hoje, será realizado um ato cívico (pausa de 0,1) alusivo à Semana da Pátria em nossa escola, às cinco horas da tarde, com todos alunos. Os pais estão convidados.”
- 

(E<sub>35</sub>, Fita 3, 4/09/98)

No E<sub>35</sub>, Fábio foi interpelado nas linhas 3, 5, 7 e 9, diante de seus colegas e da Rosa, por não ter feito o exercício conforme fora solicitado. A gravidade dessa avaliação negativa se confirma pela resposta do aluno na linha 6, reduzida a um movimento de cabeça concordando com a professora. No próximo episódio, E<sub>37</sub>, o participante-alvo, Marcos, reage de forma bastante diferente. Mesmo tendo sido desautorizado a fazer o que pretendia (linha 4), ele questiona a ordem da professora duas vezes (linhas 5 e 7) e transfere a responsabilidade pela falta do material para outros colegas (linha 9). Apesar dos questionamentos do aluno, entretanto, Márcia se mantém firme em sua posição, sem explicar por quê, alegando apenas que não permite que ele retire o material do armário (linha 6) e, em seguida, silenciando (linha 8).

- 
1. Marcos: Marcos mostra sua folha para a Márcia e diz que vai pegar alguma coisa no armário. Abre o armário.
2. Márcia: O que que tu vai pegar ali?
3. Marcos: ( )
4. Márcia: Não!!! A parte da régua que vocês já usaram já estragaram tudo e eu não quero ver.
5. Marcos: Por quê?
6. Márcia: Porque eu não quero!
7. Marcos: Por que não quer?
8. Márcia: (.....)

9. Marcos: Ah, esses ladrão aí pegam e depois levam embora.  
10. Paulo: Quem usava mais era a Rita.  
11. Márcia: Alguém é culpado.
- 

(E<sub>37</sub>, Fita 3, 4/09/98)

A distância existente entre professora e alunos nesta turma foi observada também nas diversas discussões sobre a avaliação do desempenho escolar, considerada por todos como uma prerrogativa exclusiva da professora, conforme a manifestação dos participantes no seguinte episódio, em que a Marília pergunta à Márcia se ela vai “dar” dez na prova (linha 1).

- 
1. Marília: Ô, Márcia, tu vai dar dez na prova?  
2. Márcia: Eu até queria. Pegar a prova e fazer a correção, ...  
3. Otávio: Já pensou se nós ganhemo tudo dez, oito, nove?  
4. Márcia: ...deixando ( ) É com todo o prazer que eu dou. Mas pelo que eu já li de um aí. Abobrinha de monte. Fez uma horta.
- 

(E<sub>72</sub>, Fita 7, 11/11/98)

No E<sub>72</sub>, tanto na fala da professora (linhas 2 e 4) quanto na dos alunos (linhas 1 e 3), transparece a idéia de “nota” como algo “dado” pela professora e recebido pelos alunos.

No próximo EAN, possivelmente pela aproximação física da professora em relação ao aluno, ele se sente encorajado a lhe fazer uma sugestão (linha 1), mas logo é avaliado negativamente (linha 2), restabelecendo-se o distanciamento anterior.

Márcia sai do seu lugar e pára na frente do João.

- 
1. João: Por que que a professora não aproveita o recreio para corrigir a prova ( ).  
2. Márcia: Viram a proposta dele? Que indecente? Professora não tem direito de ter recreio? Tem que a, corrigir a prova bem rápido porque os alunos vão brincar? Te liga, né? Eu vou corrigir a prova quando eu tiver tempo de corrigir (pausa de 0,4). E eu não ajudo ninguém. Eu ajudo na hora que
-

precisa ajudar. Aí depois, agora eu só tô avaliando se vocês desempenharam bem aquilo que eu ensinei.

---

(E<sub>98</sub>, Fita 9, 13/11/98)

Além de evidenciar-se o distanciamento, na maioria dos episódios observou-se que é a professora quem determina as ações e quando elas devem ser realizadas. Mesmo assim, João ousa propor que ela perca o recreio para corrigir as provas. Diante dessa ousadia, o aluno recebe uma resposta contundente, começando pelo fato de remeter a discussão para toda a turma, cobrando-lhe um posicionamento; depois, caracterizando a sua sugestão como "indecente" e como falta de reconhecimento dos direitos da professora por parte dele. Ela ainda assinala que seu compromisso não é ajudar na hora da prova, mas durante as aulas, atitude que, no período de observação, não foi percebida.

Além da preocupação constante da professora em manter o controle da turma, reforçada pelos alunos, no episódio anterior, assim como nos dois segmentos seguintes, foram diversas as referências ao assunto "nota" durante as aulas observadas, lembrando (conforme foi visto anteriormente) que essa era uma prerrogativa da professora.

Os alunos passaram algum tempo treinando individualmente a leitura de um texto para uma avaliação formal. A primeira aluna chamada é a Carolina.

- 
- |              |  |
|--------------|--|
| 1. Carolina: | Quanto que eu tirei, tia? A tia fala? ( <i>Assim que termina de ler.</i> ) |
| 2. Márcia:   | Eu não tenho obrigação de falar a nota.                                    |
| 3. Carolina: | Ai, fala, né?  |
| 4. Márcia:   | (.....)  |
- 

(Fita 8, 12/11/98)

Os alunos estão retirando o material da mochila para corrigir os deveres de Matemática.

- 
- |            |  |
|------------|--|
| 1. Marcos: | Era só dois, né, professora?           |
| 2. Márcia: | Dois probleminhas. Quero ver quem fez. |

3. Fábio: Pra ganhar dez no boletim, professora?

4. Márcia: (.....)

---

**(Fita 1, 1/09/98)**

Além dos diversos momentos em que se ampliou a distância entre professora e alunos, inclusive nas avaliações negativas inesperadas, a própria ocorrência e frequência dos eventos de avaliação negativa, em que a avaliação foi predominantemente realizada pela professora e também foi ela que determinou o retorno do grupo à atividade anterior ou início de uma nova, bem como as reações dos alvos, principalmente mantendo-se em silêncio ou tentando se justificar e a atenção silenciosa dos demais ao que estava acontecendo indicaram que os “eventos de avaliação negativa” constituíram momentos de exercício da autoridade da professora, extrapolando os limites de uma autoridade funcional porque o grupo entendeu que uma autoridade assim constituída fosse fundamental para a condução do trabalho em sala de aula.

Os dois tópicos mais discutidos pela turma, tanto no curso dos EANs quanto nos diversos eventos das aulas observadas, foram a “disciplina”, como principal fonte das avaliações negativas; e a “nota”, como uma grande preocupação de todos.

A disciplina mostrou-se importante para aquela turma porque, num conjunto composto por questões disciplinares e de conteúdo, ela predominou como a principal fonte das avaliações. A frequência de episódios com fontes do problema dessa natureza indicaram o valor da questão para o grupo: havia uma disciplina a ser seguida e quem não a seguia era avaliado negativamente com frequência.

Entre os conjuntos, o menor foi o segundo, relativo às questões de conteúdo. No conjunto das fontes geradoras de avaliação negativa, foram incluídos os casos nos quais o motivo da avaliação não foi manifestado verbalmente nem sinalizado pelos participantes e a ação de avaliar ocorreu de forma inesperada. Nesse caso, a avaliação negativa teria sido realizada como um fim, não um meio, ou seja, a exposição ao grupo da existência de um poder constituído na sala de aula foi necessária à manutenção de uma determinada ordem. Essa ordem retrata o que é

importante para os participantes do grupo, para que sua sala de aula seja uma sala de aula: manter a disciplina. Implícito nessa ordem está o papel do professor, à medida que o grupo o constitui como aquele que mantém a ordem.

Considerando que a principal fonte dos EANs foi a disciplina e que, em inúmeras oportunidades, o grupo manifestou sua preocupação em relação às notas, pressuponho que os dois tópicos estejam relacionados, uma vez que quem tem o poder de atribuir notas na sala é a professora.

Em quase todos os episódios, o primeiro e último turnos foram tomados pela professora. Além disso, foi ela quem avaliou os alunos. Em primeiro lugar, há de se considerar que a sala de aula é um ambiente institucional, com papéis estabelecidos para os participantes: quem ensina (professora) e quem aprende (alunos). Como coordenadora dos trabalhos, a professora tem um status de participação diferenciado em relação aos alunos. Esse status diferenciado faz com que seja ela quem controle o piso conversacional. Para tanto, ela exerce uma certa autoridade sobre os alunos, autoridade essa fundamentada no conhecimento, obtido mediante algum preparo acadêmico para o exercício da função e no fato de ser a representante da instituição escolar na sala de aula, para onde todos foram com algum objetivo ou expectativa.

No entanto, embora ser professor e ser aluno sejam papéis socialmente estabelecidos, no microuniverso das salas de aula, em cada uma delas e a cada dia, na relação entre os professores e seus alunos, esses papéis são constantemente negociados e constituídos, resultando naquilo que cada grupo acredita que deva ser. Nos seguintes fragmentos das aulas observadas, os participantes dizem como eles constituem microinteracionalmente os papéis dos alunos e da professora:

Depois de escreverem um texto no caderno de redação, os alunos estão lendo para a classe o resultado do seu trabalho.

- 
1. Augusto termina de ler o seu texto para todos.
  2. Carolina: A tia vai dar nota, Augusto?

3. Augusto: (.....)
4. Márcia: A gente tem que avaliar o que os alunos...
5. Otávio: É:: Eu fiz, né, professora? Eu faço.
6. Márcia: ...fazem, né? Não que vocês façam pra isso. Tem que fazer pra aprender, mas a gente tem que avaliar.
- 

**(Fita 6, 6/11/98)**

Na linha 2, a Carolina não se dirige à professora, mas pergunta ao colega de um modo que ela possa ouvir: quer saber se a atividade vale nota. Nas linhas 4 e 6, Márcia explicita uma de suas obrigações como professora: dar notas e a obrigação dos alunos: fazer o que é determinado por ela para aprender. Na linha 5, o Otávio concorda com a professora e destaca que ele cumpre sua obrigação.

A turma está fazendo prova de Ciências há um certo tempo.

- 
1. Fábio: Que dia é hoje, professora?
2. Márcia: Hoje é dia onze!
3. Fábio: Onze? Tá. *(Levanta-se e coloca sua prova na mesa da professora.)*
4. Márcia: Eu não quero já.
5. Fábio busca sua prova e volta para a carteira.
- 

**(Fita 7, 11/11/98)**

Na linha 4, a professora explicita outra de suas atribuições: determinar quando uma atividade instrucional deve ser encerrada.

Existem várias formas por meio das quais um professor exerce sua autoridade. No caso desta turma, a frequência com que são discutidas as questões disciplina e nota, duas atribuições da professora, indica que, na constituição de sua autoridade, esses pontos são fundamentais, ficando o conteúdo num plano secundário, como no seguinte episódio:

No E<sub>62</sub> (fita 6, 6/11/98), durante a realização de exercícios sobre um poema (aula de Português), a Marília inicia uma conversa sobre Feira de Ciências.

- 
- |                      |  |
|----------------------|--|
| 1. Marília:          | Dia 5 de novembro já foi o dia da Ciência.     |
| 2. Paulo:            | Foi ontem.                                     |
| 3. Márcia:           | Foi ontem. Quê? Ontem era dia da Ciência?      |
| 4. Marília faz sinal | que sim.                                       |
| 5. Márcia:           | Eu não sabia.                                  |
| 6. Carolina:         | Ô::, professo::ra!                             |
| 7. Márcia:           | Eu não tenho obrigação de saber todos os dias. |
| 8. Augusto:          | É::...   |
| 9. Márcia:           | Ou eu tenho?                                   |
| 10. Augusto:         | É::...   |
| 11. Márcia:          | Às vezes, eu esqueço até o meu aniversário!    |
| 12. Marília:         | Ô::...   |
- 

Nesse episódio, nas linhas 6 e 12, é a professora que é avaliada negativamente pela Marília por desconhecer uma data ou reconhecer que a desconhece. Com esse episódio, a aluna mostra uma outra questão importante em relação à imagem da professora: aquela que sabe tudo. Nas linhas 3, 5, 7, 9 e 11, Márcia se contrapõe a essa imagem. Os alunos estranham o fato de a professora não saber qual o dia da Ciência e, mais que isso, o fato de ela dizer que não sabia. Esse estranhamento por parte dos alunos sugere que eles acreditem que ela saiba tudo ou, pelo menos, que não deva exteriorizar que não sabe.

Nem tudo o que se faz numa sala de aula tem um objetivo pedagógico. Considerando, entretanto, o tempo que os EANs ocuparam na interação daquela turma, além da natureza da avaliação que foi feita, eu pressupunha que eles tivessem objetivos pedagógicos ligados à correção. Porém, além de não serem apontadas ações que substituíssem as que foram avaliadas negativamente e das possíveis implicações dessas avaliações negativas no cotidiano escolar, especialmente para aqueles participantes que foram alvos, no que se refere à



imagem de cada um em relação ao grupo, o que se observou depois de alguns EANs acontecerem foi a ocorrência de outros EANs ligados aos mesmos tópicos ou dirigidos aos mesmos participantes, caso dos episódios classificados como *ligados*.

Ou seja, se a ocorrência de EANs não resolve as questões avaliadas mas, pelo contrário, gera outros EANs, é porque durante tais episódios há um exercício de construção de identidades em que prevalece a identidade da professora como alguém que tem, na sala de aula, o poder e a autoridade de manter a ordem necessária. A própria frequência com que aconteceram indicou que um episódio gera outros. Há ainda casos em que os autores da avaliação negativa foram alunos avaliando seus pares, nos mesmos moldes em que foram avaliados, mas principalmente os eventos em que os alunos colaboraram na avaliação negativa feita pela professora em relação às ações dos seus colegas. Assim, o que se observou após os EANs não foi a eliminação das ações destacadas como incorretas e uma possível mudança nos procedimentos, mas a repetição das mesmas ações com a produção de novos EANs e, principalmente, pela desvalorização da imagem do alvo diante do grupo com o qual ele convive diariamente.

Levando-se em conta a preocupação do grupo com disciplina e nota, e a natureza dos EANs como momentos de exercício dos papéis dos alunos e da professora quando se discutem predominantemente aqueles dois tópicos, proponho que o objetivo dos EANs seja avaliar questões disciplinares para mostrar que a ordem é importante e que há alguém ali para mantê-la: a professora. Nesse sentido, o objetivo do EAN é educacional na medida que o grupo acredita que o mais importante numa sala de aula é a manutenção da ordem e a atribuição de notas.

Como as questões disciplina e nota perpassam o cotidiano daquele grupo e, segundo o que foi observado durante os EANs, quem tem essas atribuições é o professor, seu poder no grupo precisa ser reforçado frequentemente. Assim, os EANs seriam os momentos da interação em que esse reforço é feito de modo a envolver todo o grupo, confirmando constantemente qual o papel de cada um naquele contexto.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Salas de aula, e principalmente as de escolas públicas, são comumente similares onde quer que sejam observadas; elas são bastante semelhantes dentro de um dado país quando observadas através das circunvizinhanças, cidades e regiões, e são também bastante semelhantes quando observadas através de vários países ao redor do mundo (ERICKSON, 2001, p. 10).

Não é só a sociedade, da qual a escola é uma das instituições, que vê semelhanças entre as salas de aula. Nós, professores, também temos muitos motivos para acreditar que as semelhanças predominem: o espaço físico, o mobiliário, a composição do grupo – um professor e diversos alunos, cada qual com tarefas diferentes a realizar, objetivos gerais e específicos a atingir, a ocorrência de eventos consagrados como típicos daquele espaço no ensino fundamental (aula de leitura, ditado, correção de deveres, hora do lanche ou intervalo, chamada), diários de classe a serem preenchidos com a avaliação do desempenho e a frequência dos alunos. Todos esses elementos, acrescidos de outros, compõem um ritual e uma estrutura discursiva próprios da instituição escolar que nos levam a percebê-la como uma totalidade.

Em nosso caso, aliado a tudo isso, existe um fator determinante na focalização das semelhanças: as pressões do cotidiano, especialmente as cobranças institucionais em termos de avaliação. Além disso, quando estudamos sobre educação, seja em cursos de formação acadêmica ou de aperfeiçoamento profissional, normalmente privilegiamos a discussão sobre a influência dos fatores macrossociais, em detrimento das particularidades de nossa atuação diária. Essa tendência se justifica na medida em que a rotina escolar é composta de práticas e eventos que, de tão enraizados, acabam se tornando imperceptíveis tanto para nós quanto para os nossos alunos. Parece que quanto mais trabalhamos e vivemos as dificuldades do dia-a-dia, maior importância atribuímos às questões macrossociais na determinação dessas dificuldades.

Nossa crença de que já conhecemos as salas de aula - como futuros professores, professores experientes, administradores educacionais e técnicos educacionais - cega-nos para as nuances da particularidade na construção local da interação cotidiana como ambiente de aprendizagem (ERICKSON, 2001, p. 10-11).

A urgência das decisões nos impede de enxergar o valor do que fazemos ou dizemos, de como interagimos e de quanto colaboramos na determinação do que acontece numa sala de aula, assim como em qualquer espaço de interação humana.

Neste estudo, voltei a uma escola da qual estava distante há muito tempo. Do período em que lá trabalhei até o retorno para a realização da pesquisa, fui construindo uma série de conceitos e questionamentos sobre a função da escola na vida daquelas pessoas – pré-conceitos. No retorno, fiz um percurso partindo da vila para a escola, da escola para as salas de aula, de todas para uma única turma: seus dias de aula, os eventos principais em cada dia e os episódios que os compunham, chegando, finalmente, aos “eventos de avaliação negativa” e às ações verbais e não-verbais que cada participante realizou durante sua ocorrência.

Não foi um percurso fácil, considerando o distanciamento necessário ao pesquisador e a minha proximidade com o local e os participantes da pesquisa. No capítulo 3, falei dos laços que me unem àquela escola porque ainda me sinto parte dela, um sentimento que se mostrou recíproco em todos os contatos que tive com os moradores da vila, pais de alunos, alunos, professores, merendeiras e direção da escola.

Assim, realizei esta pesquisa também como uma professora que, embora não atue mais naquele local, também tem novas turmas a cada ano letivo e com elas enfrenta as dificuldades de relacionamento inerentes a uma profissão que tem como objetivo principal contribuir na formação das pessoas. Por isso, o conflito entre a professora e a pesquisadora esteve presente durante todo o tempo. Por outro lado, foi um exercício fundamental para entender o quanto é importante investigar o próprio universo, colocar-se diante do que é conhecido, distanciar-se daquilo que está próximo, estranhar o familiar, entrar na sala de aula e, ao mesmo tempo, tentar se manter fora dela, na condição de alguém que a observa para descrever e analisar o discurso construído em conjunto por seus participantes.

Essa pesquisa me levou a rever uma série de conceitos em relação ao papel do professor em sala de aula e a reforçar a visão de que é preciso investigar nosso universo para entender até que ponto as ações que realizamos refletem os objetivos que pretendemos atingir, sob o risco de negligenciarmos nossa própria situação social (GOFFMAN, 1998a).

O valor de uma pesquisa microetnográfica está justamente em possibilitar a investigação e descrição das seqüências de ações que construímos para compreender o quanto acontece em períodos reduzidos de tempo, levando-nos a tomar consciência dos acontecimentos cotidianos no intuito de vislumbrar o sentido que têm ou virão a ter no curso do tempo.

Os eventos de avaliação negativa foram delimitados em uma sala de aula específica, mas movimentos semelhantes podem ocorrer em outras salas de aula. Dada a natureza dos episódios encontrados e o sentido que eles têm para os participantes na manutenção da autoridade do professor, seria produtivo investigar a ocorrência de movimentos semelhantes em outras salas de aula do Ensino Fundamental.

Considerando a importância de se compreender as dificuldades de aprendizagem de parcela significativa da população atendida pela escola pública, neste trabalho teve-se como um objetivo mais amplo destacar a possibilidade de entender essas dificuldades por meio de pesquisas microetnográficas de salas de aula. Em relação ao movimento estudado, chamar atenção para o fato de que, por uma série de razões históricas, construímos imagens de professor e de aluno que se tornaram culturais. Para saber se é possível mudá-las, precisamos entender o que de fato acontece nas nossas salas. A avaliação é um dos elementos a serem investigados. Embora seja um assunto bastante discutido no âmbito educacional, o objetivo deste trabalho foi contribuir com o debate sobre o assunto numa perspectiva microetnográfica.

## 6. HISTÓRIA DESTA PESQUISA

Ingressei no Programa de Pós-Graduação em Letras/Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina para cursar o Mestrado, com dois objetivos em mente: ampliar a formação acadêmica, em função do trabalho na Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC, e realizar uma pesquisa em que pudesse compreender, em alguma medida, as dificuldades enfrentadas por professores e alunos de determinada escola pública, onde fui diretora eleita por três vezes, permanecendo lá durante quase sete anos. Embora já contasse com algumas experiências neste sentido, tinha, naquele momento, como em geral acontece com quem inicia na pesquisa, a pretensão de produzir um trabalho baseado em convicções constituídas no desempenho profissional, empiricamente.

As questões educacionais sempre me interessaram, mas a história que vivi com aquela comunidade e o fato de ter conquistado a sua confiança, pela realização de um trabalho de equipe que extrapolou os muros da escola, estabelecendo uma relação efetiva entre lideranças comunitárias, pais de alunos, funcionários e crianças, transformou esse interesse em comprometimento. Recém-formada em Letras pela UNESC, naquele local, junto aos alunos, professores, funcionários, pais e demais moradores do bairro, aprendi muito sobre a realidade, mas, ao mesmo tempo, intensifiquei os questionamentos em relação ao papel da escola na vida das pessoas, à diferença que o ensino pode ou não produzir no dia-a-dia de crianças acostumadas, desde cedo, a enfrentar desafios.

Vendo no estudo da linguagem um caminho para a compreensão das dificuldades de aprendizagem e nas diferenças linguísticas uma das possíveis fontes de conflito entre professores e alunos, por possíveis desentendimentos, preconceitos ou enfoque privilegiado na Gramática Normativa, iniciei o curso com um projeto de pesquisa na linha da Sociolinguística Variacionista, com o objetivo de identificar as variáveis usadas na concordância verbal com o pronome *tu*, naquela comunidade de fala, destacando professores e alunos, com os quais seriam compostas células

maiores, mas incluindo pais, moradores do bairro e demais funcionários da escola. Esse projeto tinha dois pressupostos principais: em primeiro lugar, que a variante empregada com maior frequência por professores e alunos fosse o verbo flexionado na terceira pessoa com o pronome da segunda, como ocorre na fala de boa parte dos moradores da região.

O trabalho seguiria a linha daqueles que destacaram que quando não há restrições sociais ao uso de determinadas variantes, também na escola elas não são alvos de correção, tanto na fala quanto na escrita dos alunos, em contraste com outros fenômenos lingüísticos sobre os quais incide uma normatização acentuada, gerando correções constantes, acentuando a idéia de “erro” e criando sérias dificuldades à manifestação verbal das crianças na sala de aula e em outros espaços, ao desenvolvimento da sua auto-estima e a um bom desempenho escolar.

Um objetivo mais amplo seria iniciar, com uma pequena amostra, um banco de dados da fala de Criciúma, na linha do Projeto VARSUL e, ao mesmo tempo, divulgar a importância dos estudos variacionistas junto aos professores do Ensino Fundamental, que infelizmente não têm acesso à pesquisa, evidenciando a existência da diversidade lingüística por meio de um fenômeno de variação em que possivelmente todos compartilham o uso de uma mesma variante, censurada pela Gramática Normativa, mas cada vez mais frequente.

Tinha, como segundo pressuposto, a idéia de que a linguagem era, senão o maior, pelo menos um dos mais fortes alvos de correção do aluno por parte do professor, o que não se mostrou verdadeiro em relação àquele grupo, desde o início da observação, realizada bem mais adiante.

Visando ao desenvolvimento desse projeto de pesquisa, no primeiro ano do curso, fiz os vinte e quatro créditos exigidos para o Mestrado. No segundo semestre, porém, principalmente como resultado das conversas que tive com o Prof. Dr. Paulino Vandresen, concluí que, apesar do valor do projeto cujos objetivos foram anteriormente expostos, meu maior interesse não estava ligado a um fenômeno lingüístico *per se*, mas às possíveis implicações do uso de determinadas

variantes lingüísticas na relação entre professores e alunos, em uma escola específica.

Na verdade, meu interesse dizia respeito à relação professor-aluno, ao modo de conduzi-la e sua influência nos acontecimentos cotidianos da sala de aula e, conseqüentemente, no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. Naquele momento, atribuía ao professor toda a responsabilidade pela condução da turma e pelos resultados do trabalho realizado. Não o via como um dos participantes, embora diferenciado, da interação. Por isso, no segundo semestre de 1997, cursei a disciplina "Tópicos Especiais em Língua I", em Sociolingüística Interacional, com o Prof. Dr. Pedro de Moraes Garcez, do Programa de Pós-Graduação em Língua e Literatura Estrangeira, e participei de um grupo de estudos sobre o assunto, Interação Social e Etnografia – ISE.

A partir de então, comecei a elaborar um novo projeto, propondo a descrição e análise de procedimentos de correção, que seriam delimitados no discurso de uma das turmas da escola, no âmbito da “Teoria do Reparo Conversacional” (SCHEGLOFF *et alii*, 1977). Nesse projeto, também permanecia uma forte preocupação com a correção estritamente lingüística e a visão de que tudo que acontece em uma sala de aula tem um objetivo pedagógico programado. A diferença em relação ao anterior é que o foco não estava mais voltado às formas tomadas como alvos de correção e à freqüência com que a correção era feita, mas às reações dos participantes cujos enunciados eram corrigidos, o modo como a correção era realizada, o que era dito, como os demais participantes sinalizavam sua opinião, que ações, falas, gestos, olhares e silêncios tornavam possível a ocorrência do que considerei inicialmente como “episódios de correção”. Pretendia entender que influências essas seqüências conversacionais teriam na avaliação formal do desempenho dos alunos. Assim, embora o foco de atenção se tenha restringido a determinados episódios da aula, ele se ampliou do lingüístico em sentido estrito para o discurso resultante da interação.

Esse projeto era totalmente novo em relação àquele com o qual iniciei o Mestrado, mudando inclusive a linha de pesquisa – da Sociolingüística Laboviana

para a Sociolingüística Interacional. Assim, terminei as disciplinas em dezembro daquele ano e a redação do projeto foi finalizada em janeiro e fevereiro de 1998, com a entrega ao departamento em março.

Em paralelo à redação final do projeto, comecei a pesquisa de campo. Além de participar de atividades desenvolvidas pela escola no bairro e eventos da própria comunidade, acompanhei inicialmente o trabalho desenvolvido por toda a escola, que recebe crianças da 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental e, depois, passei a observar apenas uma das turmas durante o ano de 1998. Ainda partia da hipótese de que a correção lingüística seria muito freqüente entre os participantes daquela sala de aula, mas o período de observação foi mostrando que outras questões, como as disciplinares, também geravam correção com freqüência igual ou maior. Além disso, durante tais episódios, aparentemente não se apontavam comportamentos, ações ou formas lingüísticas que substituíssem o que estava sendo corrigido. Então, na verdade, não se tratava de “correção” (entendida como substituição), mas de uma forma de “avaliação”. No local e no dia-a-dia da pesquisa, vi que, de fato, os episódios focalizados apresentavam características diferentes dos procedimentos de correção lingüística, principalmente por não serem apontadas formas alternativas para o que era avaliado como incorreto. Além disso, a preocupação com as formas lingüísticas não tinha a dimensão que eu pressupunha. Por outro lado, constatei que a avaliação era realmente constante na interação daquela turma. Assim, a pesquisa de campo me levou à possibilidade de delimitação e descrição de episódios que apresentavam características diferentes de outros movimentos descritos na literatura (“episódios de correção”, “seqüências IRA” e “movimentos de revozeamento”), constituindo um tópico inédito.

Por esse motivo, após um acordo com os orientadores, o Dr. Paulino Vandresen solicitou ao Colegiado do PPGLL a mudança de nível do Mestrado para o Doutorado, considerando também o fato de eu ser professora universitária, a avaliação alcançada no exame de ingresso, o desempenho nas disciplinas e já ter cursado três pós-graduações *lato sensu*: em Orientação Educacional, Fundamentos da Educação e Língua Portuguesa, com apresentação de trabalhos acadêmicos na conclusão de cada uma, versando sobre as seguintes temáticas: formação de



professores do Ensino Fundamental, ensino de Língua Portuguesa e discussão sobre questões sintáticas da Gramática Tradicional, respectivamente.

Embora a mudança de nível tivesse sido definida no decorrer do primeiro semestre de 1998, a UFSC, como as demais universidades federais brasileiras, passava naquele momento por um período de greve. Assim, a mudança para o Doutorado, para o qual teria de cursar, no mínimo, quarenta e oito créditos em disciplinas, foi aprovada no dia 19 de agosto, quando o período de matrícula para o segundo semestre já havia encerrado. Por isso, segui fazendo apenas as três disciplinas nas quais já estava inscrita por interesse nos assuntos abordados.

Como o Doutorado exige o dobro de créditos em relação ao Mestrado e, no segundo semestre de 1998, cursei um número menor, no seguinte (1999/1), matriculei-me em cinco disciplinas – Seminários de Especialidade. Concluí essa fase em agosto de 1999. Entretanto, além dos créditos em disciplinas, o Programa de Pós-Graduação em Letras/Linguística da UFSC exige como requisito parcial para o Doutorado a redação de dois artigos publicáveis, em áreas de pesquisa diferentes daquela em que o candidato atua. Esse foi o trabalho realizado no segundo semestre de 1999, além da reformulação do projeto de pesquisa, que precisava ser adaptado ao novo nível e que, agora, teria de ser também defendido. Escrevi o primeiro artigo em Semântica/Pragmática, abordando a constituição do nome *Brasil* por meio dos ditos populares, dentro da “Teoria dos Mundos Possíveis” (KRIPKE, 1972, p. 253-355), intitulado “Do sentido à referência – estudo do nome *Brasil*”, sob a orientação do Prof. Dr. Heronides Maurílio de Melo Moura. O segundo artigo resultou de uma pesquisa sobre o *que*, com base em dados de um dos jornais diários de Criciúma, na linha de pesquisa do Funcionalismo, com o título “Um *que* conector multifuncional”, sob a orientação da Profa. Dra. Edair Görski.

O próximo passo seria defender o projeto de Doutorado até o final do primeiro semestre de 2000. No entanto, enquanto cumpria a tarefa de desenvolvê-lo, surgiram questões de ordem pessoal que interferiram na condução do trabalho. Em primeiro lugar, problemas de saúde que já vinham há algum tempo prejudicando

meu desempenho acadêmico agravaram-se naquele período, impedindo-me de continuar como antes, quando a dedicação ao curso era exclusiva e intensiva.

Além disso, meu marido intensificou sua campanha política para a Prefeitura de Criciúma e, apesar de acompanhá-lo pouco justamente em função do curso, tornaram-se mais freqüentes as situações em que minha presença era indispensável no apoio à sua caminhada, que já vinha sendo percorrida por um período de treze anos, no Partido dos Trabalhadores. Aquela campanha não era a primeira de que participávamos. Houve várias anteriormente. Ele começou atuando de forma intensiva na campanha do candidato à Prefeitura de Criciúma, em 1988; foi candidato a Vice-Prefeito, em 1992; candidato a Prefeito, em 1996; a Deputado Federal, em 1998. Nesse último processo eleitoral, eu já era aluna do PPGLL, mas consegui conciliar as diversas tarefas porque a natureza do cargo pleiteado era mais abrangente. Dessa vez, no entanto, ele concorria à Prefeitura, novamente uma campanha local, envolvendo muito mais a família. O relato desses fatos se deve ao que representam e acarretam nos aspectos pessoal, familiar e profissional da vida de quem exerce a militância político-partidária como ideal e prática. Especialmente quando a luta se dá em condições desiguais, contra partidos cujo poder econômico é em geral imbatível, considerando-se a forma como as peças se dispõem no jogo das campanhas eleitorais, o peso do poder econômico em todos os níveis das disputas políticas, num país cuja tradição de votos em determinada linha de políticos tornou culturais certas visões sobre o que é ético em tais processos. Do que pude viver e vivo em relação a esse assunto, posso afirmar que a situação não é nada fácil para quem se dispõe a essa luta e para quem decidiu partilhá-la. O companheirismo não é um ideal de convivência, mas a prática cotidiana.

Assim, pela dificuldade de conciliar o curso e esse acompanhamento, houve um atraso na defesa do projeto de Doutorado, que acabou acontecendo só no início de setembro, cerca de um mês depois do prazo estabelecido e faltando apenas o mesmo período para as eleições. Com o projeto aprovado e o material coletado na pesquisa de campo, cabia-me, então, organizar os dados e redigir o relatório final. Na verdade, naquele momento, eu dispunha de vinte e sete fitas VHS das aulas, que precisavam ser e foram assistidas diversas vezes, depois transcritas, para delas

retirar os dados, os episódios focalizados, e definir um período para a descrição e análise. Essa era a programação do curso, que exigiria dedicação total, com um cronograma bastante limitado em termos de tempo.

No entanto, em outubro de 2000, meu companheiro se tornou o Prefeito Eleito de Criciúma, apesar dos prognósticos das pesquisas eleitorais e de ter como principal adversário o candidato do partido que estava no poder local há oito anos e tinha projeção estadual por ter pleiteado, em 1998, uma candidatura ao Governo do Estado de Santa Catarina. Em outras palavras, mesmo com todo o esforço que foi feito, a vitória nas urnas foi uma surpresa, considerando-se o poder do principal adversário. A partir daí, nossa situação de vida mudou completamente e o meu envolvimento tornou-se inevitável e obrigatoriamente maior, com atividades que acabaram comprometendo dias inteiros, todos os dias. Logo depois da eleição, no dia 2 de outubro de 2000, já começou a ser organizado, em nossa casa, o novo governo. Durante esse período, entre várias outras tarefas, coordenei as equipes que trabalharam no diagnóstico da situação administrativa na Educação e Ação Social, assim como havia feito nas campanhas anteriores em relação aos Planos de Governo dessas duas áreas.

Assim, desde outubro de 2000, mas oficialmente a partir de 1º de janeiro de 2001, os compromissos decorrentes da nova situação de vida são muitos, especialmente quando se leva em conta a amplitude do trabalho de um governo que busca, dia após dia, ser democrático e popular, sem falar nas expectativas de toda a população, em especial daquela parcela que mais precisa de políticos comprometidos com a cidadania e a inclusão de todos. As dificuldades são muitas e constantes.

Além de compartilhar com o Décio essas questões, como esposa do prefeito eu teria outro compromisso específico: presidir uma entidade, a Associação Feminina de Assistência Social de Criciúma – AFASC, que atende mensalmente a algo em torno de dez mil pessoas em situação de desvantagem social. Como acontece em grande parte do país e nas diversas instâncias do poder público, também em Criciúma esse papel vinha sendo desempenhado pelas esposas dos

prefeitos, ao longo dos trinta anos de existência da entidade. Não assumir esse compromisso seria romper com uma tradição bastante forte. Mas essa, a meu ver, era uma questão secundária. O problema maior era a necessidade real das pessoas atendidas pela AFASC e de alguém que coordenasse esse trabalho em caráter voluntário, por se tratar de uma entidade filantrópica. Por isso, naquele momento, o importante não era discutir esse ponto mas, dentro da situação encontrada, também cultural e social, viabilizar a continuidade do trabalho desenvolvido pela entidade. Assim, por um lado, embora eu questionasse se a tarefa tinha de ser cumprida pela esposa do prefeito, mas considerando uma tradição de trinta anos em que as coisas aconteceram assim, a discussão nesse sentido teria de ser ampla e gradativa, como também em relação à maior parte dos problemas enfrentados por um governo que se propunha a mudar efetiva e prioritariamente a situação daquelas pessoas. Por outro lado, a realização do curso me impedia de assumir a tarefa que, para ser bem executada, exigia dedicação exclusiva. Em função do impasse, quem se prontificou e assumiu o cargo foi minha mãe, que sempre teve forte atuação comunitária e político-partidária, até que eu pudesse substituí-la ou dividir com ela a tarefa, o que não significa que não esteja colaborando dentro das possibilidades, tanto com ela quanto com meu marido, compartilhando suas experiências diárias.

Sempre fui responsável pelos compromissos assumidos, mas tenho consciência de que, neste momento, não posso cumprir alguns deles. O fato de estar consciente, no entanto, não diminui a angústia por não poder me responsabilizar pelas tarefas. Pelo contrário, quanto maior a consciência maior a angústia. Além disso, quando falei em companheirismo anteriormente, estava me referindo aos treze anos durante os quais compartilhei com o Décio o sonho e a luta para alcançar um espaço real na vida pública que nos possibilitasse de fato realizar ações no sentido de mudar, em alguma medida, a realidade. Refiro-me aqui às expectativas que tinha em relação a este momento e à contradição em que vivo desde a eleição: o término de um curso ao qual me dediquei intensivamente, abrindo mão inclusive, por um longo período, da convivência familiar, e a participação em um governo pelo qual lutei. Em relação ao governo, de um lado, a alegria pela vitória e o orgulho pelo trabalho que vem sendo realizado, com conquistas pequenas, se

comparadas ao que é necessário e seria ideal, mas diárias e significativas. De outro lado, a preocupação com os problemas, que são muitos e de grande dimensão, o que só aumenta a angústia por não poder colaborar mais, participar, compartilhar.

Desde que este governo começou, tenho lutado com essa contradição de sentimentos, acentuada pelos anos anteriores que foram de luta e expectativa. E, por mais que eu queira cumprir com o compromisso que assumi anteriormente no curso, uma escolha minha e que hoje não é mais apenas uma questão pessoal e profissional, mas tem várias outras implicações, não há como não atender minimamente às questões decorrentes da nova situação de vida, questões que exigem tempo. Mesmo dividida, tenho me empenhado cotidianamente em conciliá-las com a redação do relatório. Até o final de 2001, fiz a revisão de todas as fitas de vídeo, a seleção do período que seria investigado, a transcrição e sistematização dos dados, além de dar continuidade à revisão bibliográfica. Depois disso, comecei a escrever o texto, entregando a sua redação provisória aos orientadores em janeiro de 2002. Logo depois, no entanto, os problemas de saúde me levaram a fazer cirurgias seguidas, inviabilizando o trabalho de redação por um longo período. Depois de resolvê-los, retornei à UNESCO, instituição à qual estou vinculada, atuando na parte administrativa e na sala de aula.

Sempre acreditei que o estudo, em qualquer área do conhecimento, seja qual for o nível de profundidade, deve ter três objetivos principais: em primeiro lugar, fazer com que o estudante cresça como ser humano; em segundo, possibilitar mudanças efetivas numa realidade difícil para um universo imenso de pessoas; em terceiro, mas especialmente no que diz respeito à pesquisa científica, produzir novos conhecimentos. Sem dúvida, são objetivos pretensiosos, a não ser que se considere apenas o que é possível a cada pessoa fazer, embora esse não fosse o entendimento inicial da questão.

Em relação ao primeiro – o crescimento do estudante como ser humano – até recentemente, o sentimento que conduziu minhas ações e em certo sentido me imobilizou foi a tristeza de não poder compartilhar totalmente com meu companheiro de vida um momento com o qual sonhamos juntos durante treze anos e

pelo qual fizemos, com os nossos filhos, inúmeras renúncias – o governo da cidade onde nascemos e vivemos. Também senti por acumular com o curso uma série de tarefas que antes dividíamos, em função da importância do trabalho que ele vem realizando, e somadas a outras tantas decorrentes da nova situação. E, ainda, por ouvir, compreender e tentar resolver os problemas das inúmeras pessoas que me procuram, com grandes expectativas de solução e uma visão mágica daqueles que estão no poder ou próximos de quem está; além da visão cultural sobre o papel das esposas de políticos, uma visão que descobri não ser apenas do senso comum, mas também das pessoas que mais se consideram politizadas, inclusive em relação às questões de gênero.

Embora racionalmente isto pudesse ser óbvio, minha emoção ou minha alma descobriu somente agora que a tristeza fragiliza e a compreensão dos problemas alheios muitas vezes acentua a sua gravidade e gera uma cobrança ainda maior. Embora o resultado disso tenha sido um certo desencanto, acredito que cresci como ser humano durante este período, descobrindo que o desejo de resolver as coisas alimentava em mim também, em certa medida, a visão mágica que via apenas nos outros de poder solucioná-las. Descobri também o quanto já fiz e ainda posso fazer. E o sentimento de ser “quase” em tudo, que antes me dominava, mostrou-me que ser “quase” em muitas coisas é ser uma pessoa completa, que enfrenta as dificuldades e chega aonde é possível chegar.

Quanto ao segundo objetivo, a expectativa do que poderia fazer já foi muito maior: contribuir de alguma forma na mudança da realidade vivida pela escola onde fui diretora eleita pela comunidade escolar para três gestões, onde via na sala de aula os conflitos presentes na sociedade, só que reduzidos a professores e alunos; uma realidade cujos resultados eu conheço bem porque fiz parte daquela história. Passei a encarar esse objetivo como uma tarefa de longo prazo, como acontece em tudo o que diz respeito à educação. Na verdade, dado o tempo que passou desde que acompanhei o trabalho de uma das turmas daquela escola, esta pesquisa pode contribuir apenas no sentido de mostrar que o que acontece não acontece porque vemos, sob uma perspectiva externa, professores e alunos desempenhando seus papéis; em que o professor, por ser o participante adulto da

interação e principal responsável pela condução das aulas, determinaria, com suas ações, os acontecimentos que envolvem um grupo de pessoas. Constatei que tudo o que acontece na sala de aula, como em qualquer interação, cotidiana ou institucional, é constituído por todos os participantes a partir de suas visões sobre as coisas, mas principalmente pelas ações que realizam em conjunto e que são, apenas em parte, resultantes das visões com as quais chegam a um mesmo contexto.

O terceiro objetivo, referente à produção de conhecimentos científicos, está diretamente ligado à “descoberta” relatada no parágrafo anterior sobre a importância das ações de cada um na determinação do que acontece. Chegar a essa descoberta só se tornou possível por meio de uma metodologia de pesquisa em cuja divulgação acredito que o presente trabalho possa contribuir, seja pela investigação de episódios semelhantes aos “eventos de avaliação negativa” em outras salas de aula, seja por apontar ou divulgar a viabilidade de estudos interacionais que oportunizem aos participantes conhecer o valor de cada uma de suas ações comunicativas na determinação do que acontece – “dar ao peixe a consciência de que a água existe”. Essa não é uma tarefa fácil. No caso desta pesquisa, retornei à escola onde atuei sabendo que lidaria com problemas, afinal, a proposta era entender justamente as dificuldades existentes entre alunos e professores. Entretanto, a sistematização dos dados levou à constatação de que a situação encontrada era muito mais grave do que se poderia supor.

Todas as pessoas que se dispõem à vida acadêmica, principalmente em cursos *stricto sensu*, transpõem uma série de dificuldades para chegar ao final. Muitas enfrentam obstáculos bem maiores e, mesmo assim, não permitem que eles se tornem intransponíveis. Na verdade, o que vivi durante esse período foi a situação resultante da coincidência de grandes sonhos, tão almejados e buscados que abrir mão de um, mesmo parcialmente, quase acabou inviabilizando a realização do outro. A perseverança resultou de um compromisso muito grande com as pessoas que participaram do esforço para a realização do curso, principalmente com a escola e a turma pesquisada, que me receberam carinhosamente muitos anos depois de ter trabalhado lá, meus orientadores e professores e aquelas que estão mais próximas... Por elas e pelo que foi dito, concluo este relatório!

## 7. REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. (1985). *Aparelhos Ideológicos de Estado*: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado (AIE). 2. ed., Rio de Janeiro: Graal.

BAGNO, M. (2001). *Preconceito lingüístico*: o que é, como se faz. 7. ed., São Paulo: Loyola.

BORTONI-RICARDO, S. M. (1985). *The urbanization of rural dialect speakers*. Cambridge: Cambridge University Press.

\_\_\_\_\_. (1995). O debate sobre a aplicação da Sociolingüística à Educação. In: *Pesquisa & Ensino da Língua*: Contribuições da Sociolingüística. Anais do II Simpósio Nacional do GT de Sociolingüística da ANPOLL/UFRJ, 23-25 de outubro de 1995, p. 17-30, Rio de Janeiro: Timing.

CAJAL, I. B. (2001). A interação de sala de aula: como o professor reage às falas iniciadas pelos alunos. In: COX, M.I.P.; ASSIS-PETERSON, A.A. de (orgs.). *Cenas de sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras. p. 125-160.

DETTONI, R. do V. (1995). *Interação em sala de aula*: as crenças e as práticas do professor. Brasília. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília (mimeo).

EDWARDS, A. D.; WESTGATE, D. P. G. (1987). *Investigating classroom talk*. London: Falmer Press.

ENGUITA, M. F. (1991). A Ambigüidade da Docência: Entre o Profissionalismo e a Proletarização. In: *Teoria & Educação*, Porto Alegre, Dossiê: Interpretando o trabalho docente, n. 4, p. 41-61.

ERICKSON, F. (1984). Rhetoric, anecdote, and rhapsody: Coherence strategies in a conversation among Black American adolescents. In: Tannen, D. (Ed.). *Coherence in spoken and written discourse*. Norwood, NJ: Ablex. p. 81-154.

\_\_\_\_\_. (1986; 1990). Qualitative Methods. In: *Research in Teaching and Learning*: a project of the American Educational Research Association. New York: Macmillan Publishing Company e London: Collier Macmillan Publishers. p. 77-194.

\_\_\_\_\_; SHULTZ, J. (1998). “O quando” de um contexto: Questões e métodos na análise da competência social. In: RIBEIRO, B.T.; GARCEZ, P.M. (orgs.). *Sociolingüística Interacional*: Antropologia, Lingüística e Sociologia em Análise do Discurso. Porto Alegre: Age. p.142-153. When is a context? Some issues and methods in the analysis of social competence. In: GREEN, J.L.; WALLAT, C.



(eds.). *Ethnography and language in educational settings*, 1981. Norwood, NJ: Ablex. p. 147-160.

\_\_\_\_\_ (2001) Prefácio. In: COX, M.I.P.; ASSIS-PETERSON, A.A. de (orgs.). *Cenas de sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras. p. 9-18.

FRAKE, C. O. (1964). Notes on queries in ethnography. *American Anthropologist*, 66 (3), Part. 2, 132 - 145.

GARCEZ, P. de M. (1993). Point-making styles in cross-cultural business negotiation: a microethnographic study. In: *English for Specific Purposes*. USA: Pergamon Press, 1993. p. 103-120. v 12.

GENEROSO, E. C. (1994). *O Surgimento da Vila Tereza Cristina*. Criciúma. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade do Extremo Sul Catarinense (mimeo).

GOFFMAN, E. (1975). *Frame analysis*. New York: Harper & Row.

\_\_\_\_\_ (1998a). A situação negligenciada. In: RIBEIRO, B.T.; GARCEZ, P.M. (orgs.). *Sociolinguística Interacional: Antropologia, Linguística e Sociologia em Análise do Discurso*. Porto Alegre: Age. p. 11-15.

\_\_\_\_\_ (1998b). Footing. In: RIBEIRO, B.T.; GARCEZ, P.M. (orgs.). *Sociolinguística Interacional: Antropologia, Linguística e Sociologia em Análise do Discurso*. Porto Alegre: Age. p. 70-97.

GUMPERZ, J. J. (1986, 1991). A sociolinguística interacional no estudo da escolarização. In: *A construção social da alfabetização*. Porto Alegre: Artes Médicas. p. 58-82. Interactional sociolinguistics in the study of schooling. In: GUMPERZ, J.C. (ed.). *The social construction of literacy*. Cambridge: Cambridge University Press. p. 229-252.

\_\_\_\_\_ (1998). Convenções de contextualização. In: RIBEIRO, B.T.; GARCEZ, P.M. (orgs.). *Sociolinguística Interacional: Antropologia, Linguística e Sociologia em Análise do Discurso*. Porto Alegre: Age. p. 98-119.

HERITAGE, J. C. (1999). Etnometodologia. In: GIDDENS, A.; TURNER, J. (orgs.). *Teoria social hoje*. São Paulo: UNESP. p.321-392.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S. (2001). *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles, elaborado no Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa S/C, Rio de Janeiro: Objetiva.

HYMES, D. (1972). The ethnography of speaking. In: GLADWIN, T.; STURTEVANT, W.C. (eds.). *Anthropology and human behavior*. The Anthropological Society of Washington.

JORNAL TRIBUNA CRICIUMENSE, Criciúma, 12 jul. 1975.

KRIPKE, S. A. (1972). Naming and Necessity. In: Harman, G.; Davidson, D. (eds.), *Semantics of Natural Language*. Dordrecht - Holland: D. Reidel Publishing Company. p. 253-355.

LABOV, W. (1969/1972). The logic of nonstandard English. In: *Language in the inner city*, Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

MEHAN, H. (1979). *Learning Lessons*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

\_\_\_\_\_. (1985). *The Structure of Classroom Discourse*. In: Handbook of Discourse Analysis, vol. 3 (Discourse and dialogue). London: Academic Press. p. 119-131.

MOITA LOPES, L. P. da (2001). Padrões interacionais em sala de aula de língua materna: conflitos culturais ou resistência. In: COX, M.I.P.; ASSIS-PETERSON, A.A. de (orgs.). *Cenas de sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras. p. 161-180.

O'CONNOR, M.C.; MICHAELS, S. (1993). Aligning academic task and participation status through revoicing: analysis of a classroom discourse strategy. *Anthropology and Education Quarterly*, 24, 318-335.

\_\_\_\_\_. (1996). Shifting participant frameworks: orchestrating thinking practices in group discussion. In: HICKS, D. (ed.). *Discourse, Learning and Schooling*. Cambridge: Cambridge University Press. p. 63-103.

PHILIPS, S. U. (1976, 1998). Algumas fontes de variabilidade cultural na ordenação da fala. In: RIBEIRO, B.T.; GARCEZ, P.M. (orgs.). *Sociolinguística Interacional: Antropologia, Linguística e Sociologia em Análise do Discurso*. Porto Alegre: Age. p.16-30. Some sources of cultural variables in the regulation of talk. *Language in Society*, 5: 81-96.

RECH, M. D. (1992). *Os conflitos de expectativa na interação em sala de aula*. Florianópolis. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina (mimeo).

\_\_\_\_\_. (1996). Os alinhamentos discursivos de professores: o estilo institucional (ou formal) e o estilo conversacional. In: MAGALHÃES, M.I.S. (org.). *As múltiplas faces da linguagem*. Brasília: Universidade de Brasília. p. 309-320.

SACKS, H.; SCHEGLOFF, E.; JEFFERSON, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language* 50:696-735.

SCHEGLOFF, E.; JEFFERSON, G.; SACKS, H. (1977). The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. *Language*, n. 53, p. 361-382.

## **8. ANEXOS**

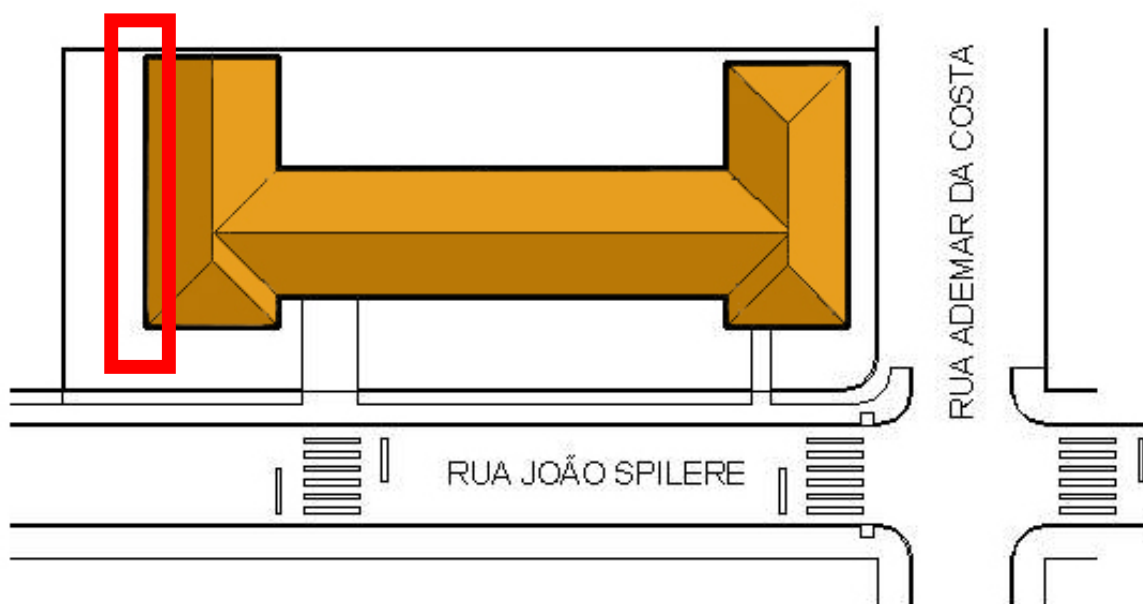
## **Anexo 1**

### **Aerofoto Atual da Vila Tereza Cristina**



## **Anexo 2**

### **Planta Atual da Escola E.R. “Elisa Sampaio Rovaris”**



### **Anexo 3**

**Disposição dos Participantes em cada Fita (com exceção da Fita 4)**



Fita 1 (1/09/98)

Márcia

Marcos	Augusto	João	Antônio
Otávio	Felipe	Paulo	Fábio
Carolina	Rita	Joana	Marília

Fita 2 (2/09/98)

Márcia

Marcos			Rita
Carolina			Joana
Paula			Marília
Caroline			Otávio
Felipe			Paulo
Antônio	João	Augusto	Fábio

### Fita 3 (4/09/98)

Márcia	
Paulo	Fábio
Marcos	Marília
Carolina	Rita
Caroline	Joana
Paula	Antônio
João	
Otávio	

### Fita 5 (5/11/98)

Márcia		
Marcos	João	Marília
Paula	Emerson	Caroline
Rita	Otávio	Fábio
Felipe	Augusto	Antônio
Carolina	Paulo	

**Fita 6 (6/ 11/ 98)**

	Márcia	
Fábio	João	Carolina
Marília	Emerson	Paula
Caroline	Otávio	Rita
Antônio	Paulo	
Augusto		

**Fita 7 (11/ 11/ 98)**

			Márcia	
Marcos	João	Marília	Fábio	Paulo
Paula	Emerson	Antônio	Augusto	
Rita	Otávio	Carolina	Caroline	
Felipe				

**Fita 8 (12/ 11/ 98)**

Márcia			
Marcos	João	Marília	Carolina
Paula	Emerson	Augusto	
Rita	Otávio	Fábio	Caroline
Felipe	Paulo	Antônio	

**Fitas 9 e 10 (13/ 11/ 98)**

Márcia			
Marcos	João		Fábio
Paula	Augusto		Antônio
Rita	Otávio	Marília	Carolina
Felipe	Emerson		
	Paulo		Caroline



**Anexo 4**

**Relatório de uma das Fitas**

## FITA 8 (12/ 11/ 98)

**Ausente:** Joana.

0.00.00 → A imagem e o som estão péssimos.

Os alunos vão chegando aos poucos.

0.01.27 → Chamada.

### **Diálogo da Márcia com a Caroline sobre a saúde da aluna:**

0.01.48 → Márcia: ... Caroline...

0.01.51 → Caroline: Presente.

0.01.51 → Márcia: Melhorou? *(Todos os colegas olham para ela.)*

0.01.53 → Caroline: Não, mas a mãe mandou trazer água benta.

0.01.59 → Márcia: ...Paula.

0.02.01 → Paula: Presente.

0.02.02 → Márcia: ...Carolina.

0.02.03 → Carolina: Presente.

0.02.04 → Márcia: ...Emerson.

0.02.06 → Emerson: Presente.

0.02.06 → Márcia pergunta para Caroline: Mais, tu tomou café hoje? *(Todos os colegas olham de novo para a Caroline.)*

0.02.08 → Caroline faz sinal positivo com a cabeça e pergunta:

0.02.11 → Caroline: Márcia, de quem é aquela pasta?

0.02.13 → Márcia: É o, da filmadora, que vai as coisa dentro. → 0.02.16

### **Episódio 77:**

0.02.16 → Márcia: Então, a gente vai ver na página sessenta, do Aventura do Aprender, Língua Portuguesa: “O Corvo e o Jarro”. *(Todos os alunos começam a tirar o material da mochila.)*

0.02.21 → Carolina: A gente ia estudar Matemática...

0.02.26 → Márcia: É que agora é Língua Portuguesa, né? Agora, a gente tá mais nos finalmentes.

0.02.30 → Carolina: Ah, mais amanhã vai ter prova, professora!

0.02.32 → Márcia: Não, mas não é difícil, Carolina.

0.02.35 → Carolina: Ah, eu não sei.

0.02.35 → Márcia: Depois, na hora do conteúdo da prova, a professora vai fazer um exerciciozinho ali no teu caderno. *(Vários alunos falam durante esse turno da Márcia.)*

0.02.42 → Rita vai à mesa da Márcia.

0.02.52 → Carolina: Página cinquenta?

0.02.57 → Marília: Sessenta.

0.03.02 → Carolina: É cinquenta, né, professora?

0.03.03 → Márcia: Sessenta.

0.03.04 → Márcia pergunta ao Marcos: Ô, amigo. Ô, amigo, vamo tirar o boné e vamo entrar na aula?

0.03.11 → Carolina: Sessenta, nós...

0.03.12 → Márcia: Paula, troca de lugar hoje?

0.03.13 → Paula: Ah, Márcia...

0.03.14 → Carolina: Sessenta nós fizemo já, professora!

0.03.14 → João se levanta para ir à mesa da Márcia, mas volta antes de chegar lá.

0.03.16 → Márcia fala para Paula: Tu, eu falei pra tua mãe que tu trocou um dia, dois, pronto. Daí acabou.

0.03.21 → Carolina: Ô, Márcia, nós já fizemos o sessenta!

0.03.24 → Marília: Não!

0.03.25 → João: Não fizemo, não!

0.03.26 → Márcia para Carolina: Pegaste o livro errado! A página sessenta tem a leitura “O Corvo e o Jarro”.

0.03.33 → Carolina: Eu tô, eu tô...

0.03.34 → Risos.

0.03.37 → Márcia: Tu não tem outro?

0.03.39 → Carolina: Eu tenho! Tá aqui o outro, ó!

0.03.43 → Márcia: Então, guarda na pasta ali, porque a tua prova... tá aqui, ó!

0.03.46 → Antônio vai pedir um lápis para a Márcia.

0.03.49 → Carolina: A tia sempre acha uma coisa.

0.03.50 → Márcia: É, sempre acho o material da relaxada, que perde nas aulas. → 0.03.55

0.03.59 → Márcia para o Antônio: Lápis? E se eu não tenho lápis? Ahn? Tu não tem lápis?

0.04.14 → Márcia para o Marcos: Ô, Marcos, eu te pedi pra tirar o boné! *(Ele tira.)*

0.04.22 → Márcia: Ó, três minutos de treino de leitura.

0.04.26 → João: Ahhhhh...



0.04.31 → Carolina: “O Corvo e o Jarro” nós já lemo! (*Carolina resiste bastante para fazer a atividade que a Márcia determina.*)

0.04.33 → Márcia: Mas Carolina...

0.04.36 → Carolina: Nós já lemo!

0.04.38 → Marília: Não!

0.04.39 → Carolina: Já, já lemo.

0.04.41 → Márcia: Então, conta a história, sem olhar.

0.04.43 → Carolina: Ah, eu não.

0.04.45 → Márcia: Como é que é a história?

0.04.45 → Paula começa a contá-la.

0.04.49 → Márcia: Tu, né? Mas a Carolina (ininteligível)

0.04.51 → Carolina: Não, Márcia, nós lemo.

0.04.52 → Márcia: A gente não trabalhou isso aqui ainda. Ô!!!

0.04.58 → Paula: (ininteligível)

0.05.02 → Márcia: Quê?

0.05.03 → Paula: (ininteligível)

0.05.05 → Márcia: Tá certo ela. Tens uma mãe que te ajuda. → 0.05.07.

0.05.10 → Márcia: Ó, eu tenho uma, uma nota de leitura de Língua Portuguesa e eu quero outra. E hoje a gente vai contar assim, ó, já que a leitura é menor, a gente vai contar o tempo que gasta e a interpretação. O que que é a interpretação?

0.05.26 → João: Êbaaa...

0.05.?? → Márcia: É a nitidez das palavras, quando a gente fala.

0.05.29 → Paula: Se demora muito pra ler, quando a gente tá lendo?

0.05.31 → Márcia: É!

0.05.32 → Paula: (ininteligível)

0.05.34 → Márcia: Não, não é concurso de, de, de ligeireza e sim, de agilidade.

0.05.37 → Carolina: A Joana ganhou, né?

0.05.?? → Márcia: É de agilidade na leitura e de compreensão, tá? Ô, Carolina, tá treinando?

0.05.48 → Carolina: Não!

0.05.49 → Os alunos ficam “zumbindo” para treinar uma leitura rápida.

0.05.54 → Marcos: (ininteligível) do terceiro bimestre.

0.05.59 → João: Hoje tem Educação Física, Márcia?

0.06.02 → Márcia: A professora ficou de vim, né?

0.06.21 → Otávio vai até a mesa da Márcia e volta para seu lugar.

0.06.46 → Carolina: Márcia, que que é “bôrdá”?

0.06.48 → Márcia: “Bórdá”? É a beirada do jarro.

0.07.18 → Carolina: Já li!

0.07.20 → Márcia: Então, tá jóia. Posso começar, né?

0.07.23 → Otávio: Não!!! Agora que eu comecei a ler!

0.07.26 → Marília: A única que eu sei (ininteligível)

0.07.28 → Márcia: Então, ... então vamo mais um pouquinho.

0.07.34 → Fábio: Bem legal essa historinha aqui, né?

0.07.36 → Márcia: É? Interessante.

0.07.38 → Marília: O que que é seixos? Seixos?

0.07.42 → Márcia: Seixo? Seixo? Também não sei. Tem que ver no dicionário.

0.07.48 → Paula: (ininteligível) parece pedrinha.

0.07.50 → Marília: É aquela bolinha que tem na boca?

0.07.53 → Paula: Pedra.

0.07.54 → Carolina: Seixos, seixos é uma bolinha que a gente tem na boca, professora!

0.07.54 → Márcia: Vamo, vamo consultar o nosso dicionário.

0.08.00 → Paula: (ininteligível)

0.08.01 → Carolina: “Ele jogou um monte de seixos...”

0.08.03 → Paula: Tem que saber o que que tem na história, né? Se é um fruto ...

0.08.07 → Márcia: Pois é. Uma pedra, um fruto, o que chamam, o que chamam isso, pra aquilo ali.

0.08.18 → Carolina: Ai, Márcia. Paula? Um monte. *(Ela faz sinal para a Paula de que tem um monte de balas no bolso.)*

0.08.26 → Paula: Monte?

0.08.?? → Carolina mostra uma bala.

0.08.?? → Paula: Monte! *(Faz sinal para a Carolina jogar a bala.)*

0.08.32 → JOÃO: Márcia, primeiro, primeira vez (ininteligível)

0.08.34 → Marília para a Paula: Tu entendesse?

0.08.37 → Carolina começa a jogar balas para os colegas. Joga para todos.

Os turnos seguintes parecem compor um EAN, mas não dá para entender exatamente o que os participantes dizem:

João diz alguma coisa que motiva a Márcia a responder no próximo turno.

0.08.39 → Márcia para o JOÃO: Pois é, né. Isso tu não tem o que falar, né? Um ano inteiro aqui estudando e não aprendeu a conhecer a professora ainda.

João responde alguma coisa.

0.08.57 → Márcia: Que que é? Que que é?

0.09.02 → Marília: A bala voando pelo céu.

0.09.05 → Carolina: Ai, Márcia, é que eu tenho muita bala (ininteligível)

0.09.41 → Márcia: Ó, ouvindo, que que é seixo.

0.09.?? → Conversas paralelas.

0.09.47 → Márcia: Ô!

0.09.49 → Felipe: Seixo é um negócio que tem dentro da boca.

0.09.52 → Márcia: Já tá explicado. Que que é esse negócio ali, ó. “**Seixo**. Fragmento de rocha dura; pedra solta; ca-lhau. **Seixo rolado**. Seixo sem (Márcia lê com) arestas, (ela acrescenta parte) porque arredondado pelo desgaste, e que se encontra à beira-mar e em margens e leitos de (ela lê nos) rios caudalosos”. (Aurélio, pág. 591) Então, é pedacinho de pedra mesmo. Pedacinho de pedra, que rola, rola, fica redondinha pela natureza, assim, né? Pela chuva que carrega, pelo vento...

0.10.34 → Márcia: Então, eu vou levar a sequência que eu tenho aqui no meu caderno. Carolina, pode ler.

0.10.41 → Carolina lê o texto todo, até 0.12.00.

0.12.00 → Márcia: Jóia! Rita.

0.12.02 → Carolina: Quanto que eu tirei, tia? A tia fala?

0.12.05 → Márcia: Rita. Eu não tenho obrigação de falar a nota. (Falando com a Carolina.)

0.12.10 → Carolina: Ai fala, né?

(Assim, a Carolina é a primeira a ser chamada para fazer a leitura. Depois dela, a Márcia chama uma aluna que está do outro lado da sala, a Rita, e cada aluno lê o texto todo, como de costume.)

## Episódio 78:

Enquanto a Rita está lendo, Márcia percebe que o Marcos está sem o livro.

0.12.25 → Márcia: Marcos, quem MAIS precisa olhar o livro não olha!

0.12.31 → Marcos: Eu não tenho!

0.12.32 → Márcia: Ôôô, falta de vontade! (*Márcia procura um livro em sua mesa.*) “Não tenho...” e vai ficar aí assim.

0.12.40 → Marcos: Ah, tá lá na minha casa.

0.12.41 → Márcia: Vai lá na tua casa pegar, então.

0.12.42 → Marcos: (ininteligível) Eu deixei em casa...

0.12.44 → Márcia: Vai lá. Vai lá pegar. Te liga. Eu preciso de aluno com livro na escola. Já ganha o livro, ainda não..., não estuda.

0.12.53 → Marcos: (ininteligível) do terceiro bimestre.

0.12.56 → Marcos se levanta e sai da sala. Só volta mais de dez minutos depois (0.23.34).  
Tem muito barulho na sala ao lado, mas ninguém demonstra perceber, até ficar insuportável. Daí a Márcia comenta:  
0.16.08 → Márcia: A que ponto que os alunos atingem, hein?  
± 0.30.00 → Carolina se levanta e sai da sala.  
0.32.29 → Carolina retorna.  
0.34.24 → Termina a leitura de todos.  
0.34.25 → Márcia: Tá, agora a gente vai fazer o seguinte: o ditado da leitura. Tá? Então, Antônio, Caroline... (Márcia chama os alunos para entregar os cadernos.)

### **Seqüência de chamadas de atenção e EANs:**

#### **Chamada de atenção:**

Carolina e Márcia.

0.34.25 → Logo depois de lerem o texto “O Corvo e o Jarro”, a Márcia anuncia que farão um ditado:  
0.34.33 → Carolina: Eu não tenho lápis. Eu não tenho lápis, Márcia. (Voz bem baixa.)  
0.34.39 → Márcia: Carolina, tu tava com o bolso cheio de balas, com chips e tu não tira um dinheirinho pra comprar um lápis?  
0.34.46 → Carolina: Não, é por causa que a bala não era ... → 0.34.49.

#### **Episódio 79:**

Considerado EAN pela diferença de tratamento dada ao Marcos (no E<sub>78</sub>) e ao Fábio (agora), em relação ao mesmo problema: falta de material.

0.35.16 → Fábio pede um lápis para a Márcia.  
0.35.16 → Márcia: (.....)  
0.35.17 → Carolina: A tua lapiseira?  
0.35.20 → Ele levanta, vai até a Márcia e pede para ir em casa buscar um lápis.  
0.35.24 → Márcia: Que de o teu lápis?  
0.35.25 → Fábio: Eu não posso buscar em casa?  
0.35.26 → Márcia: Ai, Fábio, vou eu esperar agora tu ir lá na tua casa buscar um lápis? Ah, não. Te vira. Coisa mais sem graça! → 0.35.37

### **Episódio 80:**

0.35.43 → Márcia: Que que foi, Augusto, tá nervoso? → 0.35.46.

### **Episódio 81:**

0.36.21 → Marcos: (ininteligível)

0.36.25 → Márcia: Esqueceu o livro, esqueceu o lápis... O que que tu quer da vida?

0.36.28 → Marcos: Eu não tinha lápis (ininteligível)

0.36.31 → Márcia: É? É ganhar. Só ganhar as coisas dos outros. Todo mundo dá, né? Ó, vê se quebra a ponta. E aquele que eu te dei aquele dia voltou?

0.36.43 → Marcos: Não sei.

0.36.44 → Márcia: É? Não sei ... As coisas vão cair do céu ...

0.36.46 → Marcos: Não tá aqui. Não tá comigo. → 0.36.48.

### **Episódio 82:**

Carolina está fora do seu lugar, apontando o lápis.

0.36.48 → Márcia olha para a Carolina: Tu conseguisse um lápis, né?

0.36.52 → Márcia: Se eu tivesse aqui, tu não ia conseguir. Se tivesse te dado. → 0.36.55

0.37.20 → Carolina: Ui, Márcia, nem fiz “O Corvo e o Jarro”. (*Ainda não escreveu nem o título.*)

0.37.22 → Márcia: Pois é. Tem que esperar a boa vontade da Carolina.

0.37.27 → Marília: Ai, Carolina, por que que tu apontou o lápis desse jeito, né?

0.37.30 → Carolina: Porque eu quero. (*Bem brava.*) → 0.37.31.

### **Chamada de atenção:**

Marília e Márcia.

Já começando o ditado:

0.37.37 → Márcia para a Marília: Fecha esse livro ali debaixo da carteira.

0.37.43 → → Marília: Tá fechado!

### **Episódio 83:**

0.37.44 → Márcia: Marcos, e tu também. Tira aquilo lá da página lá do livro que, com certeza, vai querer copiar.

0.37.?? → Marcos: (ininteligível)

0.37.?? → Márcia: Não! Tá copiando do livro. → 0.37.48.

### **Episódio 84:**

Márcia começa chamando a atenção de todos os alunos:

0.39.00 → Márcia: Aish, aí alunos!

0.39.06 → Márcia fala para o Fábio: Pega (pausa de 0,2), pega aqui. *(O aluno não vai buscar o lápis.)*

0.39.11 → Márcia: Ô, Fábio, eu não quero coisa riscada, hein? → 0.39.14.

### **Chamada de atenção:**

João

Márcia continua a ditar o texto:

0.39.26 → João lhe pergunta alguma coisa.

0.39.28 → Márcia: Deixa eu falar. Depois tu me faz a pergunta, senão tu atrapalha a minha lida.

### **Chamada de atenção:**

Toda a turma.

0.40.39 → Márcia: Sabe o que que tá faltando pros meninos? Atenção... Eu repeti já umas cinco vezes. Duas linhas!

0.41.56 → Márcia: Vocês não escutam quando a gente fala. Ficam sempre mergulhando.

### **Chamada de atenção:**

Ricardo.

0.46.01 → Márcia: Te liga, né, Ricardo?

### **Chamada de atenção:**

Carolina está deitada na carteira.

0.52.21 → Márcia: Carolina, arruma a carteira. Daqui a pouco vai Carolina, vai carteira, vai tudo pra frente.

**Chamada de atenção:**

Ricardo.

0.53.00 → Márcia: Ricardo, tá atrapalhando.

0.53.41 → Márcia: Ô, Ricardo falador.

**Episódio 85:**

Márcia está ditando um texto.

0.54.22 → Márcia: Tá acompanhando, Augusto?

0.54.24 → Augusto: (ininteligível)

0.54.26 → Márcia: Ah, ah, ah... Onde é que tá?

0.54.27 → Augusto: (. . . . .)

0.54.32 → Márcia: Eh! Empacou, empacou... Quem tá indo continua. → 0.54.39.

0.57.13 → Márcia: Ô, Ricardo.

0.58.04 → Alunos terminam o ditado e devolvem os cadernos.

0.58.53 → Márcia: Enquanto eu vou corrigir, vocês vão fazer os exercícios da página sessenta e um até a sessenta e três. Sem barulho! Sem barulho!

Os alunos trabalham um pouco e, depois, ficam conversando e passeando, mas a Márcia não pára de corrigir.

± 1.04.00 → Márcia: Eu não queria que vocês me envolvessem agora! Tá?

± 1.06.00 → Márcia: Depois eu vou ali corrigir, Augusto. Se eu corrigir ali, não corrijo aqui.

± 1.07.00 → Márcia: Depois...

± 1.08.00 →

± 1.09.40 → Fábio:

± 1.11.00 →

± 1.11.16 → Paula

± 1.14.11 → Márcia: Na verdade, eu nem li o questionamento ainda.

± 1.15.00 →

**Episódio 86:**

1.18.12 → Carolina: Professora, terminei.

1.18.15 → Márcia: Tá, nós já vamos corrigir.

1.18.49 → Márcia: Ó... A correção do ditado falta só cinco, mas não dá pra mim terminar.

1.19.00 → Márcia: Ô!

1.19.04 → Márcia: Paulo!

1.19.07 → Márcia: Mais como é difícil isso, né?

1.19.13 → Márcia: Paulo, vai pro teu lugar. Carolina, pro teu. Augusto! Carolina. É. É pra ir. (*Márcia continua a brigar com várias crianças. Carolina empurra sua carteira e outras para trás.*)

1.19.26 → Márcia fala para a Carolina: Vai voltar tudo, depois vai botar a carteira ali. Vocês não dá pra dar uma liberdade (ininteligível) Gente espaçosa!

1.19.39 → Márcia: Augusto! Augusto! Emerson! Emerson, tu dissesse que já tinha terminado (ininteligível)

1.19.57 → Márcia: Carolina, não faz isso, por favor. É pra trás. É pra trás a tua carteira. Pára. Levanta e puxa a carteira pra trás. Imbirrenta, barulhenta e acha que ainda é a dona do mundo.

1.20.00 → Carolina: (ininteligível)

1.20.02 → Márcia: Mas parece.

1.20.10 → Carolina: Ah, não! Eu não sei. → 1.20.27.

Na hora da correção é que os alunos fazem os exercícios. Em diversos momentos, ela demonstra desconhecer o conteúdo tratado, como quando dá explicações sobre o uso de pronomes. → 1.30.15

Durante todo o tempo, os alunos mostram cansaço e insistem muito para que a Márcia termine de corrigir os ditados e diga suas notas.

± 1.32.30 →

± 1.37.00 → Briga com Fábio.

± 1.42.16 → Marília.

± 1.42.50 →

1.44.43 → Márcia recomeça a correção. Os alunos ficam bem à vontade.

± 1.44.45 →

1.49.08 → Alguém entrega o lanche na porta da sala.

1.55.41 → Márcia diz para Marília: Junta! Junta! Ela ainda pisa em cima pra fazer mais sujeira.

Todos os alunos saem da sala. Márcia vai buscá-los. → 1.56.30.

Retornam → 2.01.00.

2.01.13 → Márcia explica que a Tânia, professora de Ed. Física, não veio. Se todos colaborarem, ela vai dar meia horinha de jogos.

2.03.05 → Fim da fita.



## **Anexo 5**

### **Quadro Sinóptico dos EANs**

**Anexo 6**

**Convenções de Transcrição**

.	entonação descendente
?	entonação ascendente
,	continuidade de entonação
!	tom animado
[ ]	enunciados sobrepostos
=	enunciados adjacentes
...	enunciados omitidos
(.)	micro pausa (menor que 0.2 segundos)
(( pausa))	pausa maior
(....)	Silêncio
:	extensão sonora
↑ ↓	mudanças marcadas em entonação ascendente e descendente
◦ ◦	volume mais baixo
<b>LETRAS MAIÚSCULAS</b>	fala em voz alta
> <	fala mais rápida
/ /	fala mais lenta
(palavra)	transcrição incerta
( )	palavras ininteligíveis
<u>Sublinhado</u>	Ênfase
—	corte abrupto na fala
(XXXXX)	detalhes da conversação em itálico
→	Turnos destacados

